

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БІРУК НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА

УДК 378.096:37.015.31:001.89

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н.П. Бірук

Науковий керівник

Антонова Олена Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2021

АНОТАЦІЯ

Бірук Н.П. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2021.

Актуальність теми дослідження зумовлена процесами розбудови, модернізації та реформування вітчизняної освітньої галузі, яка потребує вдосконалення професійної освіти педагогів та створення умов для забезпечення їхнього неперервного професійного самовдосконалення і низкою суперечностей, а саме: між об'єктивною потребою суспільства у підготовці компетентного педагога, здатного до постійного самовдосконалення і забезпечення якісних результатів дослідницької діяльності впродовж усієї професійної кар'єри, та недостатньою обґрунтованістю теоретичних підходів до професійного становлення фахівців у процесі їхньої педагогічної підготовки; між станом розробленості сучасних концепцій професійного розвитку педагогів різних спеціальностей та необхідністю визначення ролі і місця науково-дослідницької підготовки в цьому процесі; між вимогою оновлення сучасної педагогічної парадигми освіти та недостатнім упровадженням практично орієнтованих технологій формування науково-дослідницької компетентності як результату професійного-творчого становлення педагога; між необхідністю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації до здійснення педагогічної та науково-дослідницької діяльності у сучасних умовах інноваційного розвитку суспільства і недостатнім ступенем використання потенціалу науково-педагогічної школи як середовища професійного зростання молодих науковців.

У сучасній теорії та методиці професійної освіти нагальною визнається проблема підготовки педагогів-дослідників – фахівців нового типу, здатних швидко оволодівати сучасними методиками здійснення професійної діяльності, зокрема, дослідницької як її складової.

Однією з ефективних форм підготовки висококваліфікованих педагогів-дослідників є наукові школи педагогічного спрямування, у межах діяльності яких розкривається творчий потенціал молодих учених, їхні креативні здібності, відбувається координація наукових пошуків та ініціація їх нових напрямів. Правильно організований процес дослідництва у закладі вищої освіти сприяє набуттю високого рівня компетентності, успішній адаптації до швидкоплинних змін життя, усвідомленню значущості власних способів наукової діяльності.

У дисертації представлено результати ґрунтовного аналізу нормативної та наукової джерельної бази з проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, розглянуто науково-теоретичні основи сутності науково-дослідницької діяльності та формування особистості педагога-дослідника у процесі її здійснення.

На засадах сучасного термінознавства окреслено поняттєве поле «науково-дослідницької діяльності»; розглянуто підходи до розуміння поняття «педагог-дослідник» та виокремлено його складові.

Проаналізовано низку ключових дефініцій від «розвитку особистості» до «професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника» та визначено зміни, які відбуваються в особистості у процесі зазначеного розвитку.

Схарактеризовано провідні наукові підходи (системний, синергетичний, середовищний, професіографічний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, андрагогічний та особистісно орієнтований), реалізація яких забезпечує професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника та формування його науково-дослідницької компетентності в середовищі науково-педагогічної школи. Доведено, що їх системна реалізація забезпечує цілісний розгляд окресленої проблеми, структурованість побудови проведеного дослідження, логічність побудови моделі та технології, визначення ефективності шляхів її реалізації.

Узагальнення теоретичних підходів, напрямів, контекстів розгляду проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника засвідчило багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного

концепту в теорії й методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі, різноманіття підходів щодо встановлення його сутності, суб'єктів й результату. Результатом ми визначили сформованість науково-дослідницької компетентності на емпірично-інтуїтивному, дослідницько-логічному та креативно-евристичному рівнях.

На основі проаналізованих історіографічних, філософських, наукознавчих та педагогічних джерел представлено періодизацію розвитку наукових шкіл, акцентовано увагу на сучасному етапі їх функціонування. Сформульовано висновок про існування кардинально протилежних позицій стосовно тлумачення явища «наукова школа» – від регіонального колективу науковців до всесвітньо відомої течії, що ускладнює процес дослідження зазначеного феномену.

Розглянуто функції, критерії, чинники та ознаки діяльності наукових шкіл, узагальнено їх типологію.

Зазначено, що для прогресивного функціонування середовища наукової школи, досягнення її колективом вагомих здобутків та всебічного розвитку кожного з представників школи, закладом освіти чи установою, де функціонує школа й відповідними державними органами, необхідно створювати та постійно підтримувати певні умови (етико-стимулювальні, організаційно-процесуальні та психологічні, матеріально-технічні). Доведено, середовище науково-педагогічної школи позитивно впливає на професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника.

Спроектовано модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, мотиваційно-стимулювального, змістово-процесуального й результативно-діагностувального та розроблено технологію її реалізації.

Описано програму педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку припущення, що ефективність професійно-творчого розвитку та формування науково-дослідницької компетентності зросте внаслідок цілеспрямованого та системного впливу середовища науково-педагогічної школи на здійснення

науково-дослідницької діяльності педагогом-дослідником, упровадження обґрунтованих педагогічних умов і технологій.

Репрезентовано результати констатувального етапу експерименту, які визначають актуальний стан сформованості науково-дослідницької компетентності досліджуваних категорій фахівців. Для оцінки ефективності впровадження окресленої моделі було застосовано ряд критеріїв: мотиваційно-ціннісний, інформаційний, діяльнісний та особистісно-творчий.

Здійснено порівняння результатів констатувального й формувального етапів експерименту та сформульовано висновок про ефективність реалізованої на формувальному етапі експерименту моделі – позитивну динаміку рівня розвитку науково-дослідницької компетентності. Достовірність отриманих результатів перевірена за допомогою методів математичної статистики.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше у результаті історико-педагогічного аналізу виокремлено етапи розвитку наукових шкіл (I – зародження філософських систем та філософсько-математичних шкіл як прототипів дослідницьких колективів, II – оформлення наукових шкіл у межах діяльності перших класичних університетів, III – виникнення колективних «шкіл експериментальної майстерності» у межах діяльності дослідницьких університетів, IV – поява наукових лабораторій та науково-дослідних центрів при великих промислових підприємствах і науково-дослідних інститутах, V – становлення наукової школи як колективного співтовариства вчених, об'єднаних для всебічного дослідження певної наукової проблеми) та охарактеризовано сутність кожного з них; обґрунтовано і розроблено модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи в сукупності чотирьох взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, мотиваційно-стимулювального, змістово-процесуального та результативно-діагностувального; визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, інформаційний, діяльнісний, особистісно-творчий); охарактеризовано рівні (емпірично-

інтуїтивний, дослідницько-логічний, креативно-евристичний) сформованості науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника; запропоновано типологію наукових шкіл;

удосконалено зміст, форми та методи професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в середовищі наукової школи;

подальшого розвитку набули положення щодо впровадження в освітній процес закладів вищої освіти досвіду досліджуваних науково-педагогічних шкіл.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці ефективності технології реалізації моделі професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в середовищі наукової школи; узагальненні інноваційних форм, методів і засобів навчання, які можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої та післядипломної освіти, у процесі самоосвітньої діяльності та підготовки програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, педагог-дослідник, професійно-творчий розвиток, особистісний розвиток, науково-дослідницька компетентність, наукова школа, науково-педагогічна школа, середовище науково-педагогічної школи, модель професійно-творчого розвитку.

ABSTRACT

Biruk N.P. Professional and creative development of the personality of a teacher-researcher in terms of scientific and pedagogical school activity. – Qualifying scientific work, manuscript.

The thesis for the Candidate Degree of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and methods of professional education. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2021.

The relevance of the research topic is due to the processes of development, modernization and reform of the national education sector, which requires improving teachers' professional education and creating conditions to ensure their continuing professional self-improvement and a number of contradictions, namely:

- between the objective need of society for the training of a competent teacher capable of continuing self-improvement and ensuring quality research results throughout his professional career, and insufficient substantiation of theoretical approaches to the professional development of specialists in the process of their pedagogical training;

- between the state of modern concepts of professional development of teachers in various specialities and the need to determine the role and place of scientific-research training in this process;

- between the requirement of updating the modern pedagogical paradigm of education and the insufficient introduction of practically oriented technologies for the formation of scientific-research competence as a result of professional and creative development of a teacher;

- between the need to train scientific and pedagogical staff of the highest qualification to carry out pedagogical and scientific-research activities in modern conditions of innovative development of society and the insufficient use of the potential of scientific and pedagogical school as an environment for professional growth of young scientists.

In the modern theory and methodology of professional education the problem of training of teachers-researchers – specialists of a new type, able to master modern methods of professional activity quickly, in particular, research as its component, is recognized as urgent.

One of the effective forms of training highly qualified teachers-researchers is scientific schools of pedagogical orientation, within which the creative potential of young scientists, their creative abilities, coordination of scientific research, and initiation of their new directions are revealed. A properly organized research process in a higher education institution contributes to the acquisition of a high level of competence, successful adaptation to fleeting changes in life, awareness of the importance of their own methods of scientific activity.

The thesis presents the results of a thorough analysis of the regulatory and scientific source base on the problem of professional and creative development of the

personality of a teacher-researcher in scientific and pedagogical school environment; reviews the scientific-theoretical bases of the essence of scientific-research activity and the formation of the personality of a teacher-researcher in

On the basis of modern terminology, the conceptual field «research activity» has been outlined; different approaches concerning the concept «a teacher-researcher» have been considered and its components have been singled out.

A number of key definitions such as: «personality development», «professional and creative personality development of a teacher-researcher» have been analyzed as well as the changes that occur with the personality during the process of this development have been identified.

Leading scientific approaches (systemic, synergetic, environmental, professional, technological, competency based, activity, acmeological, andragogical and personality-oriented) are characterized, the implementation of which provides professional and creative development of a teacher-researcher personality and formation of his scientific-research competence in scientific and pedagogical school environment. It is proved that their systematic implementation provides a holistic consideration of the outlined problem, the structure of the construction of the study, the logic of the model and technology, determining the effectiveness of its implementation.

The generalization of theoretical approaches, tendencies, contexts of problem consideration of professional and creative development of a teacher-researcher's personality has proved the multi-dimensional scientific directions concerning the analysed concept in the theory and methods of professional pedagogical training in an institution of higher education, the variety of approaches regarding establishing its essence, subjects and result. We have determined its result in the following: scientific-research competence is formed at the empirically intuitive, research-logical and creative-heuristic levels.

Based on the analyzed historiographical, philosophical, scientific and pedagogical sources, the periodization of the development of scientific schools has been presented, besides the attention has been focused on the present-day stage of their

functioning. A conclusion has been formulated about the existence of cardinally opposite platforms regarding the interpretation of the phenomenon of «scientific school» – from the regional staff of scientists to a world-famous trend, that complicates the process of this phenomenon studying.

The functions, criteria, factors and signs of scientific schools' activity have been studied, their typology has been generalized.

It is noted that for the progressive functioning of scientific school environment, the powerful achievement of its team and comprehensive development of each of the school representatives, educational institution or institution where the school operates, and relevant government agencies, it is necessary to create and maintain certain conditions (ethical-stimulative, organizational-procedural and psychological, logistical). It is proved that the environment of scientific and pedagogical school has a positive effect on the professional and creative development of the personality of a teacher-researcher.

The model of professional and creative development of the personality of a teacher-researcher in scientific and pedagogical school environment, consisting of four interconnected blocks: conceptually-targeted, motivationally-stimulated, contentually-procedured and resultantly-diagnostic has been projected, the technology for its implementation has been worked out.

The program of the pedagogical experiment directed on verification of the presupposition has been described: the effectiveness of professional and creative development and the formation of scientific and research competence will increase due to the purposeful and systematic influence of the scientific and pedagogical school environment providing the implementation of scientific-research activities by a teacher-researcher, introduction of well-grounded pedagogical conditions and technology.

The results of the ascertaining stage of the experiment have been represented, that determine the actual state of scientific-research competence formation of the studied categories of specialists. To evaluate the effectiveness of the outlined model

implementation, a number of criteria have been used: motivational-value, informational, activity and personal-creative.

The results of the ascertaining and formative stages of the experiment have been compared as well as the conclusion about the efficiency of the model realized at the formative stage of the experiment – the positive dynamics of the level of scientific-research competence development, has been formulated. The certainty of the obtained results has been checked using the methods of mathematical statistics.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results are that:

for the first time as a result of historical and pedagogical analysis, the stages of development of scientific schools were singled out (I – the origin of philosophical systems and philosophical-mathematical schools as prototypes of research teams, II – processing of scientific schools within the first classical universities, III – the emergence of collective «schools of experimental skill» in within the activities of research universities, IV – the emergence of scientific laboratories and research centers at large industrial enterprises and research institutes, V – the formation of a scientific school as a collective community of scientists united for a comprehensive study of a scientific problem) and the essence of each of them is characterized; the model of professional and creative development of the personality of a teacher-researcher in scientific and pedagogical school environment in a set of four interconnected blocks is substantiated and developed: conceptually-targeted, motivationally-stimulated, contentually-procedured and resultantly-diagnostic; the criteria (motivational-value, informational, activity, personal-creative) are defined; the levels (empirically intuitive, research-logical, creative-heuristic) of formation of scientific-research competence of a teacher-researcher are characterized; the typology of scientific schools is offered;

the content, forms, and methods of professional and creative development of a teacher-researcher in scientific school environment are improved;

provisions for the introduction of the experience of the researched scientific and pedagogical schools into the educational process of higher education institutions have been further developed.

The practical significance of the study is to develop and experimentally test the effectiveness of technology of the model implementation of a teacher-researcher's professional and creative development in a scientific school environment; generalization of innovative forms, methods, and means of teaching that can be used in the educational process of institutions of higher and postgraduate education, in the process of self-educational activities and preparation of programs, textbooks, methodical recommendations.

Key words: scientific-research activity, a teacher-researcher, professional and creative development, personal development, scientific-research competence, a scientific school, a scientific and pedagogical school, scientific and pedagogical school environment, the model of professional and creative development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких відображені основні наукові результати дисертації

1. Бірук Н.П., 2016. Вплив науково-дослідницької діяльності на розвиток особистості педагога-дослідника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, вип. 4 (86), с. 18-23.
2. Бірук Н.П., 2016. Науково-педагогічні школи та їх вплив на становлення молодого вченого. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський держ. ун-т, вип. LXXIV, т. 2, с. 100-105.
3. Бірук Н.П., 2018. Педагог-дослідник: окреслення дефініції та особливості діяльності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», вип. 6/38*, с. 38-48.
4. Бірук Н.П., 2019. Наукові та авторські школи в українській педагогічній науці. *Інноваційна педагогіка: наук. журнал*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», вип. 14, т. 2, с. 13-17.

5. Бірук Н.П., 2020. Проблема співвідношення понять «наукова» та «дослідницька» діяльність. *Нові технології навчання*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 94, с. 32-37.

6. Бірук Н.П., 2020. Зарубіжний досвід організації та діяльності наукових шкіл (на прикладі Польщі та Білорусі). *Українська полоністика. № 18*. с. 128-136.

7. Щербакова Н.П., 2012. Научная школа – фундамент подготовки научно-педагогических кадров. *Вестник Семипалатинского государственного педагогического института*: научно-метод. журнал. Семей (Казахстан), № 3 (27), с. 105-107.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Антонова О.Є., Дубасенюк О.А Бірук Н. П., Павленко В.В., 2019. *Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка)*: (монографія). Вид. 2-ге, доп. Житомир: Видавець О.О. Євенок, 228 с.

9. Щербакова Н.П., 2012. Професійне становлення педагога-дослідника у сучасній науково-педагогічній школі. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 319-330.

10. Щербакова Н.П., 2011. Науково-дослідна діяльність магістрантів як важлива складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. Київ: ІОД, с. 375-379.

11. Щербакова Н.П., 2012. Роль керівника науково-педагогічної школи у творчому зростанні особистості дослідника. *Наукові записки*: зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА: [матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. «Історико-педагогічні дослідження в Україні: стан, проблеми, перспективи», Хмельницький, 18 жовт. 2012 р.]. Хмельницький: ХГПА, вип. 1, с. 236-241.

12. Бірук Н.П., 2016. Педагог-дослідник як суб'єкт діяльності науково-педагогічної школи. *Педагогіка і психологія: методика та проблеми*

практичного застосування: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 16-17 грудня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 83-86.

13. Бірук Н.П., укладач, 2017. *Довідник здобувача з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 26 с.

14. Бірук Н.П., 2017. Дослідницькі здібності як основа розвитку науково-дослідницької обдарованості особистості. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євенок О.О., с. 75-79.

15. Бірук Н.П., 2017. Напрями діяльності українських науково-педагогічних шкіл. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»*: Conference proceedings, October 20-21. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», p. 12-15.

16. Бірук Н.П., 2020. Підготовка магістрів педагогічних спеціальностей до роботи з обдарованими дітьми. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства*: зб. наук. праць / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир: ФО-П Левковець Н.М., с. 16-20.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Щербакова Н.П., 2012. Становлення наукової думки в Древній Індії: перші філософські школи. *Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 1. Ідеї педагогів минулого в освіті сьогодення*: зб. наук. праць молодих дослідників / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 10-16.

18. Щербакова Н.П., 2013. До проблеми формування професійної компетентності педагога-дослідника. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 21 лист. 2013 р., м. Київ. Київ: Ін-т обдарованої дитини, с. 256-260.

19. Бірук Н.П., 2014. Особливості розвитку творчої особистості майбутнього педагога. *Тенденції модернізації національних освітніх систем*: зб. наук. праць молодих дослідників / [за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 50-52.

20. Бірук Н.П., 2017. Виявлення та підтримка науково-обдарованих школярів – перспективний напрямок розвитку сучасної науки. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10-11 лют. 2017 р. Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», с. 28-31.

21. Бірук Н.П., 2018. Науково-педагогічні школи Житомирщини. *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика*: матеріали конф., 5 березня 2018 р. Режим доступу: <http://conference.pu.if.ua/forum/viewtopic.php?f=198&t=452>

22. Бірук Н.П., 2020. До проблеми підвищення ефективності професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах підготовки докторів філософії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., (23-24 квітня 2020 року, м. Суми). Суми, с. 64-66.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

- 1.1. Педагог-дослідник як суб'єкт науково-дослідницької діяльності
- 1.2. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника як наукова проблема
- 1.3. Наукові підходи до професійно-творчого розвитку педагога-дослідника

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

- 2.1. Наукова школа як педагогічний феномен
 - 2.1.1. Історико-педагогічний аспект розвитку наукових шкіл
 - 2.1.2. Аналіз поняттєвого поля дослідження
 - 2.1.3. Функції, критерії та ознаки діяльності наукових шкіл
 - 2.1.4. Типологія науково-педагогічних шкіл
- 2.2. Науково-педагогічна школа як середовище професійно-творчого розвитку педагога-дослідника
- 2.3. Модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В СЕРЕДОВИЩІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

- 3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

3.2. Технологія впровадження моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи

3.3. Аналіз та узагальнення результатів педагогічного експерименту з проблеми дослідження

Висновки до третього розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена процесами розбудови, модернізації та реформування вітчизняної освітньої галузі, яка потребує вдосконалення професійної освіти педагогів та створення умов для забезпечення їхнього неперервного професійного самовдосконалення, про що йдеться в законах України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), а також в Концепції Нової української школи (2016 р.) та Національній рамці кваліфікацій (2011 р.).

У сучасній теорії та методиці професійної освіти нагальною визнається проблема підготовки педагогів-дослідників – фахівців нового типу, здатних швидко оволодівати сучасними методиками здійснення професійної діяльності, зокрема, дослідницької як її складової.

Однією з ефективних форм підготовки висококваліфікованих педагогів-дослідників є наукові школи педагогічного спрямування, у межах діяльності яких розкривається творчий потенціал молодих учених, їхні креативні здібності, відбувається координація наукових пошуків та ініціація їх нових напрямів. Правильно організований процес дослідництва у закладі вищої освіти сприяє набуттю високого рівня компетентності, успішній адаптації до швидкоплинних змін життя, усвідомленню значущості власних способів наукової діяльності.

Проблемі науково-дослідницької діяльності приділялася значна увага на всіх етапах розвитку педагогічної науки, а саме: обґрунтуванню її сутності, особливостей присвятили свої праці О. Дубасенюк, В. Краєвський, В. Кремень, Н. Ничкало, Н. Побірченко, С. Сисоєва та ін.; методології наукового пошуку – Н. Кушнаренко, О. Крушельницька, О. Микитюк, Д. Чернілевський; визначенню складових, напрямів, форм і методів – Н. Базелюк, Н. Кічук, Л. Коваленко, О. Мартиненко, Л. Онищук, Л. Султанова та ін.; окресленню підходів до організації – Б. Андрієвський, Є. Барбіна, І. Зязюн, З. Курлянд, В. Сластьонін, В. Шейко та ін.

Феноменологічну сутність наукової школи представлено досягненнями філософів та педагогів сучасності: Д. Ароновим, І. Бандуріною, В. Богословським, А. Бойко, Ю. Грищенко, Н. Дем'яненко, Д. Зербіно, Е. Зімінім, С. Поляковим, П. Саухом, Л. Сухоруковою, О. Устенко та ін. Виокремлення категорії «науково-педагогічна школа» як самостійної структури та її глибокий понятійний аналіз здійснено класиками педагогічної думки С. Гончаренком, О. Грезньовою, Д. Зербіно, Ю. Храмовим та продовжується педагогами-дослідниками у ХХІ столітті О. Гнізділовою, Т. Довгою, Л. Зеленською, Л. Заліток, Е. Зімінім, Г. Кловак, Я. Кодлюк, В. Лозовою, Л. Сухоруковою, О. Устенко, Г. Цветковою та ін. Науково-педагогічну школу як невід'ємну складову кафедри та загалом університетської освіти розглядали, зокрема, О. Адаменко, А. Алексюк, О. Глузман, С. Золотухіна, В. Извозчиков, Б. Ступарик, Т. Стоян, О. Сухомлинська, М. Хорунжий та ін. Підґрунтям авторського тлумачення дефініції «педагог-дослідник» стали роботи: В. Каплінського, Г. Кловак, Н. Копачової, О. Кучерявого, О. Пехоти, О. Семеног, М. Скрипник, Є. Чернишової та Г. Чорнойван.

Окрім того, актуальність теми підтверджується низкою **суперечностей**, а саме:

- між об'єктивною потребою суспільства у підготовці компетентного педагога, здатного до постійного самовдосконалення і забезпечення якісних результатів дослідницької діяльності впродовж усієї професійної кар'єри, та недостатньою обґрунтованістю теоретичних підходів до професійного становлення фахівців у процесі їхньої педагогічної підготовки;

- між станом розробленості сучасних концепцій професійного розвитку педагогів різних спеціальностей та необхідністю визначення ролі і місця науково-дослідницької підготовки в цьому процесі;

- між вимогою оновлення сучасної педагогічної парадигми освіти та недостатнім упровадженням практично орієнтованих технологій формування науково-дослідницької компетентності як результату професійного-творчого становлення педагога;

– між необхідністю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації до здійснення педагогічної та науково-дослідницької діяльності у сучасних умовах інноваційного розвитку суспільства і недостатнім ступенем використання потенціалу науково-педагогічної школи як середовища професійного зростання молодих науковців.

Актуальність та недостатня розробленість окресленої проблеми, а також необхідність вирішення представлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка «Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти» (ДР № 0110U002274). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 2 від 23.09. 2011 р.) та погоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 20.12. 2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять.
2. Виокремити наукові підходи до проблеми професійно-творчого розвитку педагога-дослідника.
3. Визначити сутність, структуру, критерії та рівні науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника.
4. Дослідити сутність феномену «науково-педагогічна школа».

5. Теоретично обґрунтувати модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, розробити й експериментально перевірити технологію її реалізації.

Об’єкт дослідження – професійно-творчий розвиток педагога-дослідника.

Предмет дослідження – модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи та технологія її реалізації.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс методів, а саме: *теоретичних* – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, аналогія – для уточнення базових понять дослідження, обґрунтування його методологічних засад; *емпіричних* – педагогічний моніторинг (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, самоаналіз, порівняння, метод експертних оцінок) – з метою визначення рівня сформованості науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників у середовищі науково-педагогічної школи; моделювання – для розробки експериментальної моделі та технології її впровадження; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) – з метою комплексного дослідження рівнів розвитку науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників; *математичної статистики* – методи вимірювання та математичної обробки експериментальних даних, їх кількісний та якісний аналіз; узагальнення результатів формувального етапу експерименту, їх графічна та описова фіксація.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше у результаті історико-педагогічного аналізу виокремлено етапи розвитку наукових шкіл (I – зародження філософських систем та філософсько-математичних шкіл як прототипів дослідницьких колективів, II – оформлення наукових шкіл у межах діяльності перших класичних університетів, III – виникнення колективних «шкіл експериментальної майстерності» у межах діяльності дослідницьких університетів, IV – поява наукових лабораторій та науково-дослідних центрів при великих промислових підприємствах і науково-

дослідних інститутах, V – становлення наукової школи як колективного співтовариства вчених, об'єднаних для всебічного дослідження певної наукової проблеми;) та охарактеризовано сутність кожного з них; обґрунтовано і розроблено модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи в сукупності чотирьох взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, мотиваційно-стимулювального, змістово-процесуального та результативно-діагностувального; визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, інформаційний, діяльнісний, особистісно-творчий); охарактеризовано рівні (емпірично-інтуїтивний, дослідницько-логічний, креативно-евристичний) сформованості науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника; запропоновано типологію наукових шкіл;

удосконалено зміст, форми та методи професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в середовищі наукової школи;

подальшого розвитку набули положення щодо впровадження в освітній процес закладів вищої освіти досвіду досліджуваних науково-педагогічних шкіл.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці ефективності технології реалізації моделі професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в середовищі наукової школи; узагальненні інноваційних форм, методів і засобів навчання, які можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої та післядипломної освіти, у процесі самоосвітньої діяльності та підготовки програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося в освітньому процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 714 від 01.11.2016 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 645 від 14.12.2017 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 264 від 26.12.2017 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1514/1 від 08.05.2019 р.).

На різних етапах дослідження у ньому взяли участь 32 доктори та 71 кандидат педагогічних наук, 145 аспірантів та 183 магістранти педагогічних спеціальностей. Експертну оцінку педагогічних умов здійснювали 17 експертів.

Апробація результатів дослідження відбувалася на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи» (Київ–Житомир, 2012, очна), «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах» (Житомир, 2014, очна), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016, очна), «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin, Republic of Poland, 2017, заочна), «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (Дрогобич, 2017, заочна), «Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук» (Харків, 2017, заочна), «Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку» (Житомир, 2018, очна), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2018, заочна), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», до 95-тої річниці Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка» (Суми, 2019, заочна), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Київ–Хмельницький, 2019, заочна), «Теоретичні і методичні засади розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітніх змін» (Бар, 2020, заочна), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020, заочна); *всеукраїнських*: «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді» (Житомир, 2011, очна), «Історико-педагогічні дослідження в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2012, очна), «Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення» (Житомир, 2012, очна), «Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива» (Київ, 2013, очна),

«Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном» (Житомир, 2014, очна), «Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування» (Запоріжжя, 2016, заочна), «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» (Житомир, 2017, очна), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2020, заочна); *науково-методологічних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка* (2011-2020).

Особистий внесок здобувача у колективній монографії «Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка)» у співавторстві з О. Антоною, О. Дубасенюк та В. Павленко полягає в обґрунтуванні дефініцій «наукова школа» та «науково-педагогічна школа»; аналізі складових діяльності науково-педагогічної школи, визначенні базових критеріїв їх ідентифікації та типологізації; введенні науково-педагогічних шкіл Житомирського державного університету імені Івана Франка до узагальненої автором типології.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 22 публікаціях, серед яких: в 1 колективній монографії, 6 статтях у провідних наукових фахових виданнях України та 1 – у зарубіжному фаховому періодичному виданні, статтях у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 372 сторінки, з них 198 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел подано 418 найменувань (з яких 14 – іноземною мовою), 19 додатків. Робота містить 19 таблиць та 33 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

1.1. Педагог-дослідник як суб'єкт науково-дослідницької діяльності

Система освіти ХХІ століття, як й інші сфери життєдіяльності українського суспільства, у зв'язку зі стрімкою зміною та накопиченням інформації, знаходиться у стані розбудови, модернізації та реформування. Врахування провідного європейського досвіду організації освітнього процесу, зокрема, перехід на дворівневу (бакалавр, магістр) систему підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти, нові вимоги до підготовки аспірантів та докторантів (докторів філософії та докторів наук) свідчать про бажання влади та науковців забезпечити Україну конкурентоспроможними, освіченими, нестандартно мислячими та творчими особистостями, фахівцями високого рівня, які чітко розуміють зміст та цілі своєї професії. Зокрема і педагогів, здатних до реалізації усіх видів освітньої діяльності, в тому числі й дослідницької.

Теоретичні основи дослідницької діяльності ґрунтовно вивчені та представлені у роботах В. Андрєєва, Н. Базелюк¹, В. Борисова², В. Заболотного, В. Загвязінського, Г. Кловак³, Т. Туркот, В. Шахова та багатьох інших. Численні розвідки науковців присвячені обґрунтуванню сутності, особливостей (О. Дубасенюк⁴, В. Краєвський⁵, В. Кремень, Н. Ничкало, Н. Побірченко, С. Сисоєва⁶ та ін.), методології (В. Кислий⁷, Н. Кушнарєнко, О. Микитюк⁸),

¹ Базелюк, Н.В., 2013. *Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 23 с.

² Борисов, В.В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 23 с.

³ Кловак, Г.Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ – ХХ століття)*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 531 с.

⁴ Дубасенюк, О.А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, № 15, ч. 1, с. 3-8.

⁵ Краєвський, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 335 с.

⁶ Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методология науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги. 118 с.

⁷ Кислий, В.М., укладач, 2009. *Методология та організація наукових досліджень*: конспект лекцій. Суми: Вид-во СумДУ, 113 с.

⁸ Микитюк, О.М., 2001. Науково-дослідна робота вищих навчальних закладів – складовий компонент навчального процесу. *Кримські педагогічні читання*: матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 р. Харків: НТУ «ХПУ», с. 213-219.

складових, напрямів, форм і методів (Н. Кічук, Л. Коваленко⁹, О. Мартиненко¹⁰, Л. Онищук, Л. Султанова¹¹ та ін.), підходів до організації (Б. Андрієвський, Є. Барбіна, І. Зязюн¹², О. Крушельницька¹³, З. Курлянд, В. Сласт'янін¹⁴, Г. Цехмістрова та ін.) науково-дослідницької діяльності.

Про дослідництво, як невід'ємну складову педагогічної діяльності різного рівня, йдеться у роботах Н. Гомелі, І. Єрмакової¹⁵, Т. Койчевої, В. Морозова, О. Отич, Н. Поліхун¹⁶, О. Пехоти, Л. Сущенко¹⁷, В. Шейка¹⁸ та багатьох інших науковців.

Проблеми підготовки здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності піднімалися у працях І. Альохіної, Т. Голуб, Л. Кліх¹⁹, Г. Кловак²⁰, В. Лугового, В. Майборода, Л. Сущенко²¹, О. Ярошенко та ін. Значну частину розвідок присвячено розгляду різних аспектів науково-дослідницької підготовки студентів (С. Дудар²², І. Єрмакова, М. Княз'ян²³, В. Ковальчук²⁴, Є. Спіцин²⁵, Г. Храмов) та формуванню у них дослідницьких умінь (О. Миргородська²⁶,

⁹ Коваленко, О.А. та Коваленко, Л.М., 2012. Синергетичний підхід як спеціалізована методологічна база педагогічних досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, вип. 23 (76), с. 90-96.

¹⁰ Мартиненко, О.М., 1999. *Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів в Україні (XIX ст.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 17 с.

¹¹ Султанова, Л.Ю., 2007. *Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, 20 с.

¹² Зязюн, І.А., 2011. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 19-30.

¹³ Крушельницька, О.В. 2006. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Кондор, 206 с.

¹⁴ Сласт'янін, В.А. и Подымова, Л.С. 1997. *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 224 с.

¹⁵ Пехота, О.М. та Єрмакова, І.П. 2011. *Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи*: навч.-метод. посібник. Миколаїв: Ліон, 340 с.

¹⁶ Поліхун, Н.І. 2010. *Як стати дослідником*: посібник для учнів. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 224 с.

¹⁷ Сущенко, Л.О., 2014. *Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 40 с.

¹⁸ Шейко, В.М. та Кушнарченко, Н.М. 2008. *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*: підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 310 с.

¹⁹ Кліх, Л.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 495 с.

²⁰ Кловак, Г.Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 531 с.

²¹ Сущенко, Л.О., 2014. *Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 40 с.

²² Дудар, С.М. *Формування дослідницьких умінь та навичок студентів – важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів*, с. 67-69. [online] Режим доступу: <http://old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>

²³ Княз'ян, М.О. 1998. *Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань*. Ізмаїл, 176 с.

²⁴ Ковальчук, В.В. та Моїсєєв, Л.М. 2004. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: ВД «Професіонал», 208 с.

²⁵ Спіцин, Є.С. 2003. *Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти*. Київ: Вид. центр КНІУ, 120 с.

²⁶ Миргородська, О.Л., 2008. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 20 с.

Н. Москалюк²⁷, Г. Омеляненко²⁸, І. Раєвська²⁹, Ч. Цун³⁰).

Засадам формування дослідницької компетентності присвячено праці М. Архипової³¹, А. Баскакова, М. Головань³², Ю. Захарченко³³, О. Крушельницької³⁴, С. Лукашенко, О. Макаренка³⁵, О. Маркова, В. Сластьоніна³⁶ та ін.

Аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що вчені у системі підготовки майбутніх фахівців виокремлюють два основні види дослідницької діяльності:

навчально-дослідницьку – спеціально організовану діяльність в умовах освітнього процесу з метою здобуття суб'єктивно нових знань у ході пошуку, вивчення й пояснення фактів і явищ, формування нових способів діяльності та дослідницьких умінь³⁷;

науково-дослідницьку – організовану підсистему професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, яка передбачає інтелектуальну творчу діяльність здобувачів освіти, спрямовану на вивчення конкретного предмета, явища або процесу з метою отримання об'єктивно нових знань про нього та їх подальшого використання у практичній діяльності³⁸.

Проте існує й низка синонімічних визначень видів дослідницької діяльності, а саме:

²⁷ Москалюк, Н.В., 2013. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль: Тернопільський НПУ імені Володимира Гнатюка, 19 с.

²⁸ Омеляненко, Г.А., 2012. *Формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів із фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 20 с.

²⁹ Раєвська, І.М., 2014. *Розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

³⁰ Цун Чжоу, 2016. *Формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», 20 с.

³¹ Архипова, М.В. 2009. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»*, м. Хмельницький, 22-24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, с. 144-148.

³² Головань, М.С. та Яценко, В.В. 2012. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: Вид. відділ НМетАУ, вип. VII, с. 55-62.

³³ Захарченко, Ю.В., 2018. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет, 20 с.

³⁴ Крушельницька, О.В. 2006. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Кондор, 206 с.

³⁵ Макаренко, О.В., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кропивницький: Центральнотернопільський ДПУ імені Володимира Винниченка, 20 с.

³⁶ Сластенин, В.А. 2005. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы). *Педагогическое образование и наука*, № 4, с. 4-10.

³⁷ Мосейчук, А.Р., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», с. 6.

³⁸ Султанова, Л.Ю., 2007. *Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, с. 10.

науково-дослідна (невід’ємна складова навчального процесу закладів вищої освіти, вид творчої пізнавальної діяльності суб’єктів освітнього процесу, яка розвиває здібності до наукового та педагогічного дослідження, самостійність, ініціативу в навчанні, уміння та навички індивідуального і колективного вирішення професійних завдань³⁹; яка здійснюється як у межах навчального процесу у лабораторії або під час науково-навчального семінару, так і в позаурочний час – виконання курсових та кваліфікаційних робіт, залучення до виконання кафедральних, держбюджетних, госпдоговірних тем, наукових проектів, участь у роботі наукових гуртків, груп, лабораторій);

науково-дослідницька (робота наукового характеру, пов’язана з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою розширення наявних і засвоєння нових знань, перевіркою наукових гіпотез, встановленням закономірностей, що проявляються в природі та суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проектів)^{40, 41};

дослідницько-експериментальна – експериментально-дослідницька – дослідницько-пошукова – пошуково-дослідницька діяльність (Т. Архіпова, К. Архіпова⁴², О. Павленко⁴³, Г. Цехмістрова⁴⁴), яка є складником науково-дослідницької діяльності особистості, допомагає їй заздалегідь підготуватися до обраної професії, творчо застосовувати здобутки науково-технічного прогресу, сприяє ініціативності та самостійності пошуку, поглиблює мислення та знання, впливає на розширення ерудиції.

Перспективним для української системи освіти є впровадження технологій евристичної освіти, в ході якої здійснюється *евристично-пошукова діяльність* – знаходження, аналіз, загальне осмислення сутності і змісту нової інформації;

³⁹ Сущенко, Л.О., 2014. *Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, с. 10.

⁴⁰ Шашенкова, Е.А., автор-сост. 2010. *Исследовательская деятельность*: словарь. Москва: УЦ «Перспектива», 88 с.

⁴¹ Дорогань, А., 2018. Науково-дослідницька діяльність як суттєвий елемент підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*, вип. 18, с. 79-86. [online] Режим доступу: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.18/18.168205>

⁴² Архіпова, Т.Л. та Архіпова, К.С., 2019. Пошуково-дослідницька діяльність як засіб організації самостійної підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*, вип. 12, т. 1, с. 14-19.

⁴³ Павленко, О.П., 2005. *Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності*. Кандидат наук. Інститут педагогіки АПН України, 235 с.

⁴⁴ Цехмістрова, Г.С., 2012. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. 2-е вид. доп. Київ: Видав. Дім «Слово», 352 с.

евристично-перетворювальна – вирішує завдання зміни обсягу, перебудови змісту освітнього матеріалу, його згортання і розгортання, систематизації, узагальнення тощо; *конструктивна діяльність* – самостійне створення нового продукту на основі вже відомих або щойно здобутих навчальних елементів. *Креативна діяльність* – найвищий рівень творчості – сконцентрована на створенні принципово нового для суб'єкта освіти продукту – від його задуму, мети, завдань, засобів і способів діяльності до діагностики й оцінки за науковими критеріями якості⁴⁵.

Схематично поєднаємо окреслені поняття у вигляді рисунка (див. рис. 1.1).

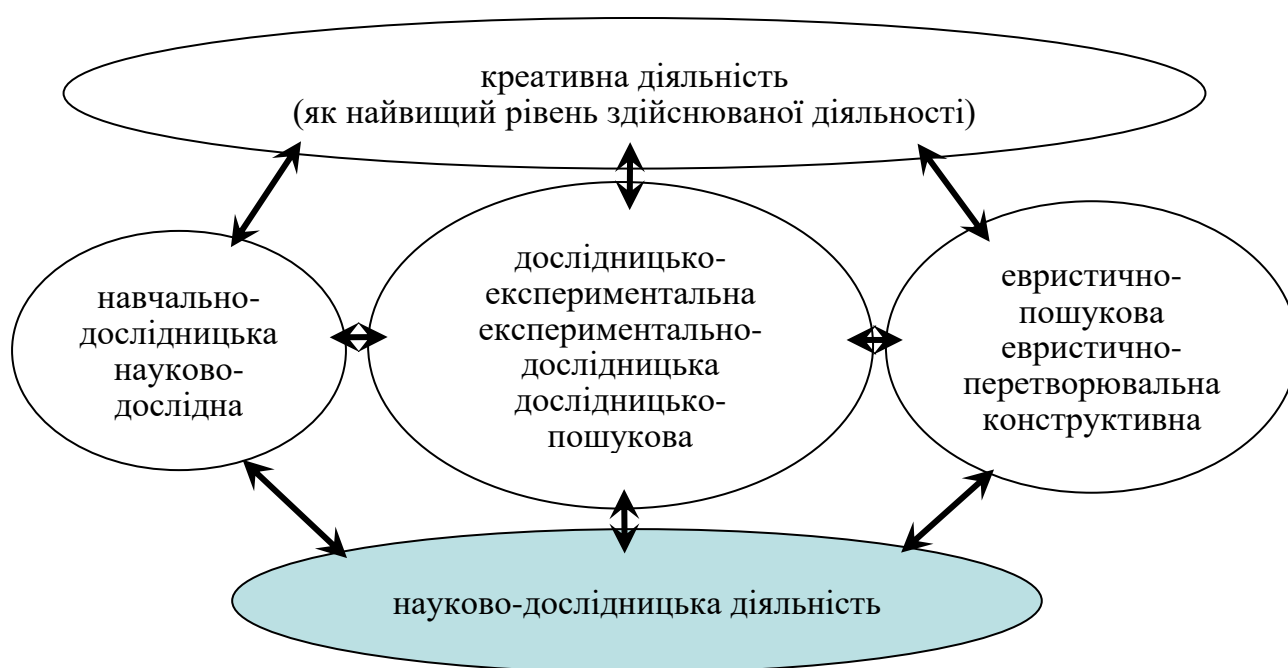


Рис. 1.1. Поняттєве поле науково-дослідницької діяльності

У свою чергу, В. Меньяло обґрунтовує поняття «*дослідницько-інноваційна діяльність*» як комплексну діяльність, спрямовану на створення, упровадження та поширення інновацій, комплексний характер якої проявляється в тому, що вона складається з двох компонентів: теоретичного, спрямованого на створення нового знання (власне, дослідницька діяльність) та практичного, орієнтованого на застосування нового знання (власне, інноваційна діяльність)⁴⁶ та *науково-*

⁴⁵ Лазарев, М. та Лазарева, О., 2019. Технології евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, т. 1, с. 13.

⁴⁶ Меньяло, В.І. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності*. Доктор наук. Запорізький національний університет, с. 64.

інноваційна діяльність як процес упровадження (матеріалізації) нових знань (наукових новацій) в новації (нові матеріали, методи, технології, програмний продукт, ноу-хау, організаційні, виробничі, управлінські системи та процеси), які можуть бути детерміновані як наукові інновації, та їх подальше поширення з метою використання в інноваційній діяльності⁴⁷.

Оскільки у нашому дослідженні йдеться про розвиток педагога-дослідника, вважаємо за доцільне окреслити основні види дослідницької діяльності, здійснюваної саме педагогами.

Дослідницька педагогічна діяльність визначається як така, що будується на основі науково-дослідницької і є її похідною, спрямована на набуття нових для педагога знань з метою пошуків способів і засобів удосконалення педагогічного процесу⁴⁸.

Науково-дослідна педагогічна діяльність – діяльність фахівця, спрямована на набуття нових знань, результат якої оформлюється в різних загальноприйнятих наукових формах звітності (доповідях, рефератах, наукових статтях, дисертаціях, монографіях, посібниках, підручниках, рекомендаціях тощо).

Науково-дослідницьку діяльність тлумачать як:

- один із видів діяльності, спрямований на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень сучасної науки і практики та застосування відповідних методів, результатом чого є здобуття нового педагогічного знання та досвіду, розвиток методологічної культури педагога-дослідника⁴⁹;

- вид багаторівневої творчої діяльності, спрямованої на оволодіння магістрантами необхідною теоретичною інформацією, навичками самостійної та експериментальної роботи з обов'язковим залученням сучасних методів

⁴⁷ Там само, с. 72

⁴⁸ Кловак, Г.Т. 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, с. 9.

⁴⁹ Семакова, Т.О. та Сіліщенко, О.П., 2012. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, вип. 1 (1), с. 124-127.

наукового дослідження та володіння технікою експерименту⁵⁰.

Зазначені види діяльності залежно від професійних вимог та особистісних мотивів й потреб здійснює педагог-дослідник. Проте дослідження будуватимемо саме на аналізі його науково-дослідницької діяльності, оскільки вважаємо, що дослідницька діяльність включає в себе і процес дослідництва, і його теоретичне обґрунтування.

Визначимо сутність категорії «педагог-дослідник», яка не має нормативного обґрунтування й однозначного тлумачення та набуває змісту залежно від досліджуваних процесів. Необхідність обґрунтування зумовлюється швидкоплинністю освітніх змін, зокрема, вимогами до якості освіти, коли педагог не матиме професійного зростання без постійного навчання та здійснення власних досліджень.

Чинний Класифікатор професій⁵¹ визначає професійні назви роботи – «викладач» та «вчитель» певного освітнього закладу або дисципліни, «дослідник» переважно у галузі аграрництва та інженерії (проте, є «біолог-дослідник», «дизайнер-дослідник», «космонавт-дослідник», «філолог-дослідник» тощо), «педагог соціальний», «педагог-валеолог», «педагог-організатор», «педагог професійного навчання». Науковці теж переважно оперують категоріями «вчитель», «викладач», «педагог» та окремо «дослідник», а коли йдеться про «педагога-дослідника», то під цим поняттям, як правило, розуміють вчителя загальноосвітньої школи та його підготовку у закладі вищої освіти або вчителя/викладача закладу вищої освіти, який виконує певне дослідження (не обов'язково дисертаційне) відповідно до плану досліджень школи (закладу вищої освіти, факультету, кафедри) або власне дослідження на основі своєї практичної діяльності.

Проаналізуємо підходи сучасних дослідників до розуміння поняття «педагог-дослідник».

⁵⁰ Прохорова, О.В., 2015. *Підготовка магістрантів педагогічних університетів до науково-дослідницької діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, с. 6-7.

⁵¹ Національний класифікатор України. *Класифікатор професій ДК 003:2010*. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко окреслює лише дефініцію «вчитель», у широкому суспільному значенні – як «мислителя, громадського діяча, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті. Учителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі»⁵².

У педагогічному, більш вузькому й безпосередньому значенні, учитель – це спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів. С. Гончаренко зазначав наприкінці ХХ століття, що діяльність сучасного вчителя охоплює навчання й виховання учнів у школі, класне керівництво, проведення позакласної роботи, зв'язок з батьками і пропаганду педагогічних знань⁵³. Проте вважаємо, що учитель ХХІ століття для свого професійного та творчого зростання неодмінно має виконувати ще й дослідницьку функцію.

Саме тому нам імпонує підхід Є. Рапацевича, який в енциклопедії з педагогіки пропонує визначення поняття «педагог» як 1) *особистості*, що здійснює викладацьку або виховну діяльність (шкільний вчитель; вихователь дошкільного закладу, дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії; працівник дитячого позашкільного закладу; викладач середнього спеціального навчального закладу, закладу вищої освіти та ін.); 2) *наукового співробітника*, що розробляє проблеми педагогіки та педагогічної психології⁵⁴. Тобто, дослідницька функція набуває свого значення залежно від обраної професійної діяльності.

Ряд науковців – І. Богданова, Л. Кондрашова, З. Курлянд, В. Литовченко, Н. Оськіна, О. Прохорова, А. Янівський – вважають, що *дослідник* повинен володіти поглибленими теоретичними і практичними знаннями, індивідуальними здібностями (мотиваційними, інтелектуальними, комунікаційними й організаторськими), бути наполегливими у вирішенні наукових проблем, мати

⁵² Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, с. 341.

⁵³ Там само.

⁵⁴ Рапацевич, Е.С., сост. 2005. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: «Современное слово», с. 424.

здатність до роботи у колективі, прагнути до публікаційної активності, виявляти інтерес до наукових питань суміжних дисциплін⁵⁵.

У серії посібників «Наукова діяльність вищого навчального закладу» Ю. Козловський детально розглянув та представив змістове наповнення поняття «наука», складові та сутність наукової діяльності закладів вищої освіти, суб'єктів цієї діяльності та різні підходи до неї, її моделювання тощо. Так, він зазначає, що суб'єктами наукової діяльності можуть бути: вчені, наукові працівники, науково-педагогічні працівники, а також наукові установи, організації, заклади вищої освіти III-IV рівнів акредитації, громадські організації у сфері наукової та науково-технічної діяльності. Автор зазначає, що того, хто постійно займається науково-дослідною діяльністю називають *дослідником* (людина, яка здійснює наукові дослідження), *науковцем* (людина причетна до науки, виробляє нові знання, є спеціалістом у певній галузі науки), *ученим* (фізична особа, яка проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження з метою здобуття наукових та науково-технічних результатів), *науковим працівником* (учений, який за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору/контракту професійно займається науковою, науково-технічною або науково-педагогічною діяльністю та має відповідну кваліфікацію, підтверджену результатами атестації)^{56, 57}.

Отже, враховуючи результати наукової розвідки можемо представити узагальнену схему категорій фахівців, які займаються науково-дослідницькою діяльністю (рис. 1.2).

Г. Кловак⁵⁸, Н. Копачова, О. Пехота⁵⁹ у своїх дослідженнях оперують категорією «педагог-дослідник», Н. Базелюк⁶⁰, І. Попович⁶¹ – «вчитель-дослідник». При цьому М. Скрипник та Є. Чернишова позиціонують педагога-

⁵⁵ Прохорова, О.В., 2015. *Підготовка магістрантів педагогічних університетів до науково-дослідницької діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, с. 7.

⁵⁶ Козловський, Ю.М. 2010. *Наукова діяльність вищого навчального закладу. Випуск 3: Науковець у системі діяльності вищого навчального закладу*: наук.-метод. рекомендації. Львів: Сполом, с. 3.

⁵⁷ Марцин, В.С. 2007. *Наукознавство*: підручник. Київ: УСБ; НБУ, 580 с.

⁵⁸ Кловак, Г.Т. *Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи*. [online] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/5/visnuk_2.pdf

⁵⁹ Пехота, О.М. та Єрмакова, І.П. 2011. *Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи*: навч.-метод. посібник. Миколаїв: Іліон, 340 с.

⁶⁰ Базелюк, Н.В., 2013. *Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 23 с.

⁶¹ Попович, І.С., 2018. *Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії*. Кандидат наук. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 289 с.

дослідника як аспіранта, здобувача або науково-педагогічного працівника закладу освіти⁶², О. Кучерявий – як випускника класичного університету освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»⁶³. На думку В. Загвязінського бути педагогом-дослідником значить вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності⁶⁴.



Рис. 1.2. Категорії науковців

У Концепції розвитку педагогічної освіти завданням третього (освітньо-наукового) рівня вищої педагогічної освіти визначено підготовку педагогів-дослідників – здатних розв’язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Педагоги-дослідники мають бути здатними здійснювати аналітичне осмислення стану та перспектив розвитку сфери освіти (відповідної спеціальності), створювати та впроваджувати новий зміст освіти та новітні методики (технології) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-

⁶² Ануфрієва, О.Л., Гузій, Н.В., Регейло, І.Ю., Саюк, В.І., Скрипник, М.І., Снісаренко, О.С., Чернишова, Є.Р. та Штомпель, Г.О. 2014. Підготовка науково-педагогічних працівників, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти: навчальні плани і програми дисциплін. Київ, с. 123-155

⁶³ Кучерявий, О. 2011. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті. *Рідна школа*, № 4-5 (квітень-травень), с. 19.

⁶⁴ Загвязинский, В.И. 1980. *Учитель как исследователь*. Москва: Знание, с. 10.

педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням нових знань і кращої практики в педагогічній спільноті⁶⁵.

Узагальнюючи розуміння сутності поняття «педагог-дослідник», варто зазначити, що це – педагог нової формації, творча особистість, професіонал, якого характеризують сучасне науково-педагогічне мислення, висока духовність, інтелігентність, оптимізм, постійна готовність до самоосвіти, саморозвитку⁶⁶.

Сьогодні успішний педагог – це педагог-дослідник, педагог-лідер – духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, компетентний фахівець, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, постійно прагне до самовдосконалення та саморозвитку, стимулюючи до цього своїх учнів та студентів, який навчає молодих людей системному мисленню, методам пізнання та самоорганізації, допомагає розкрити власний потенціал, стимулює та активно використовує творчі можливості кожної особистості⁶⁷.

У педагогічному середовищі побутує думка про складність ефективного поєднання навчальної та дослідницької складових педагогічної діяльності⁶⁸. На думку багатьох науковців, варто виділити лише одну з них в якості провідної. Розглянемо цю проблему з різних позицій.

1. Педагог приходить до закладу освіти для вирішення конкретного дослідницького завдання. Наприклад, завершуючи роботу над кандидатською або докторською дисертацією, багато дослідників працюють викладачами в тих освітніх установах, які пізніше представляються ними як база експерименту. Виконання навчального навантаження та одночасне проведення досліджень позиціонують педагога як педагога-дослідника. Але саме існування такої позиції в закладі освіти в даному випадку носить тимчасовий та непринциповий для самого закладу характер, оскільки він виступає для такого дослідника, насамперед, як майданчик для збору необхідного йому емпіричного матеріалу.

⁶⁵ Концепція розвитку педагогічної освіти. [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

⁶⁶ Творча особистість педагога. [online] Режим доступу: <http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/7792-tvorcha-osobistist-pedagoga>

⁶⁷ Педагог – це дослідник, лідер, креативна особистість. [online] Режим доступу: <http://shepetivka.com.ua/blogs/pedahoh-tse-doslidnyk-lider-kreatyvna-osobystist.html>

⁶⁸ Педагог-дослідник як суб'єкт інноваційної школи. [online] Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1419/>

2. Якщо в якості базової обирається педагогічна діяльність, то педагог, займаючись нормативною для нього навчально-виховною роботою, водночас потрапляє у специфічні умови, за яких змушений додатково проводити дослідження, оскільки заклади дошкільної та загальної середньої освіти на сьогодні обов'язково працюють або в межах запропонованої Міністерством освіти і науки України освітньої моделі, або апробують власну. У закладах вищої освіти та галузевих академіях науково-дослідницька діяльність здійснюється як у межах кафедр/відділів, так і колективами науковців за спільними науковими інтересами (науково-дослідницькими лабораторіями та центрами, науковими школами). З такої позиції навчально-методичне забезпечення розробляється педагогом з урахуванням дослідницької програми закладу освіти, в якому він працює, для її апробації на різних навчальних предметах та з різними віковими групами.

На нашу думку, не залежно від того, представником якої освітньої ланки є педагог, його діяльність має бути, передусім спрямована на: *набуття* суб'єктами освіти необхідних знань, умінь, навичок й компетентностей відповідно до предмету викладання та *розвиток* їхньої ініціативи, здатності практичного застосування знань, самостійності. Проте ефективність такої професійної діяльності можлива лише за умови постійного відбору, оновлення, удосконалення інформації, розширення теоретичного кругозору та наукової ерудиції у ході науково-дослідницького аналізу.

Окреслимо зміст досліджуваної категорії фахівців, яким оперуватимемо згідно умов нашого дослідження, на основі проведеного опитування серед сучасних практикуючих педагогів (викладачів вітчизняних класичних, педагогічних, академічних, гуманітарних, профільних університетів, університетів аграрного профілю та післядипломної освіти, коледжів та колегіумів, освітніх установ) та здобувачів вищої педагогічної освіти. Аналіз результатів опитування дав можливість з'ясувати, що сучасне трактування змісту категорії «педагог-дослідник» охоплює декілька груп характеристик: особистісні, професійні та власне дослідницькі (див. рис. 1.3).



Рис. 1.3. Особистісна, професійна та дослідницька складові категорії «педагог-дослідник»

Особистісна складова проявляється в тому, наскільки педагог-дослідник є творчим, креативним, високо духовним, соціально зрілим, інтелігентним професіоналом, має сучасне науково-педагогічне мислення, готовий до самоосвіти і саморозвитку.

Акцент досліджуваних робився більше на професійній та дослідницькій складовій – тих показниках, які вони могли проаналізувати без суб'єктивізму.

Доповнимо особистісну складову скориставшись визначенням В. Ягупова, що *особистість фахівця* є соціально зумовленою системою провідних якостей людини, що включає найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси та прояви, які формують суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль професійної діяльності як суб'єкта індивідуального, соціального та професійного буття в соціально-професійному середовищі⁶⁹.

Отже, **професійна складова** полягає в тому, що педагог-дослідник:

– досяг високого рівня педагогічної майстерності, здатний інформувати педагогічний колектив про нові напрями розвитку освіти, педагогічні ідеї, наукові досягнення, включатися в експериментальну та наукову роботу, готувати

⁶⁹ Ягупов, В.В., 2015. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки. Том 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, с. 22.

публікації, проводити навчальні та виховні заходи різного рівня, здійснювати керівництво творчими групами, школами передового досвіду, педагогічними майстернями та студіями тощо;

– результати власного наукового пошуку впроваджує в освітню діяльність; розробляє нову освітню модель або екстраполює вже існуючу культурну освітню систему в нову ситуацію; вирішує провідну для установи проблему, але на своєму специфічному навчальному матеріалі з урахуванням вікових особливостей аудиторії;

– професійно володіє науковими засобами і залучає суб'єктів освіти до розвитку їхнього інтересу до науково-дослідницької діяльності через написання рефератів, дипломних та курсових кваліфікаційних робіт, проведення творчих проєктів тощо;

– співпрацює з ученими та педагогами-новаторами для ознайомлення з актуальними проблемами педагогіки, передовим педагогічним досвідом, інноваційними технологіями; з повагою ставиться до переконань своїх опонентів; має системне мислення, що виявляється в цілісному сприйнятті різних педагогічних явищ, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати перспективи свого подальшого професійного та особистісного розвитку;

– поєднує роботу у педагогічній галузі з науково-дослідницькою діяльністю, будуючи свою діяльність на принципах креативності та постійного самовдосконалення; володіє вмінням практичного використання методики педагогічного дослідження.

Як **науковець** педагог-дослідник вирізняється такими характеристиками:

– має педагогічну освіту та здійснює наукові пошуки щодо удосконалення методичних, технологічних, інноваційних педагогічних досліджень та щодо реалізації освітніх послуг;

– займається науковою та практико-орієнтованою дослідницькою діяльністю; орієнтує власну професійну діяльність на отримання не лише професійного, але й дослідницького продукту, розробляє та впроваджує нові наукові ідеї, методики

тощо; вміє знаходити нове у педагогічній діяльності/педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності;

– знаходиться в постійному науковому пошуку, виокремлює суперечності у процесах, фактах, явищах, вимірює все що можна виміряти, пропонує вже відоме, розглядати з іншої теоретичної, методологічної та методичної позиції; впроваджує в освітній процес сучасні досягнення науки з метою його вдосконалення;

– здійснює формальну (виконання дисертаційної роботи, завдань дослідно-експериментальних проєктів регіонального чи всеукраїнського рівня) або неформальну (альтернативні методичні знахідки, розвідки у процесі виконання завдань професійної діяльності) інноваційну діяльність;

– володіє системою знань і вмінь щодо дослідницької роботи, всіма необхідними навичками дослідницької культури, наукового аналізу освітнього простору, умінням узагальнювати, систематизувати, робити висновки та обґрунтовувати їх;

– здатний до постійного експериментування з новими ідеями, технологіями тощо; вміє аналізувати чинний науковий досвід в освітній сфері та перевіряти його валідність у певних умовах; перевіряти достовірність висловлених суджень, наукових положень; прагне до новизни і вдосконалення системи дослідження в цілому;

– використовує досвід минулого, новаторські ідеї сьогодення та власні ідеї науково впроваджує у дослідницьку роботу; використовує не лише загальновідомі постулати, але й прагне збагатити наукову думку власними дослідженнями, висновками, відкриттями;

– володіє сучасним науково-педагогічним, критичним, інноваційним мисленням, може адаптуватися до швидких суспільних змін, постійно підвищує рівень своїх знань (відвідує семінари, конференції тощо).

На основі проведеного вивчення наукових джерел та аналізу результатів опитування слідує, що **педагог-дослідник** – це духовно зрілий, креативний, компетентний фахівець, здатний до самоосвіти та саморозвитку, який здійснює одночасно педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, при цьому педагогічна є основою для проведення дослідницької.

Це узагальнене визначення стосується досвідченого педагога-дослідника, що досяг високого рівня розвитку. Проте педагогом є і бакалавр, і доктор наук для яких зазначені характеристики будуть суттєво різнитися.

Зазначимо, що на державному рівні вимоги до рівня фаховості педагогів та опис кваліфікаційних рівнів прописані у *Національній рамці кваліфікацій*⁷⁰ (яка ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці), затвердженої Кабінетом Міністрів України 2011 року (в редакції від 02.07. 2020 р.), в якій визначено відповідність рівнів освіти кваліфікації та *Законі України «Про вищу освіту»*⁷¹ (№ 1556-VII, редакції від 25.09.2020).

Освітня кваліфікація – визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання та компетентностей; професійна кваліфікація – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою результатів навчання та компетентностей, що дають змогу виконувати певний вид роботи або провадити професійну діяльність.

Отже, окреслимо рівні освіти та відповідні кваліфікаційні характеристики для педагогів-дослідників: бакалаврів, магістрів, докторів філософії та докторів наук (див. рис. 1.4). Початковий рівень вищої освіти не беремо до уваги, оскільки здобувачі цього рівня мають або незначний досвід практичної діяльності або взагалі його не мають.

⁷⁰ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікацій». № 1341 від 23 листопада 2011 р. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%20n12>

⁷¹ Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

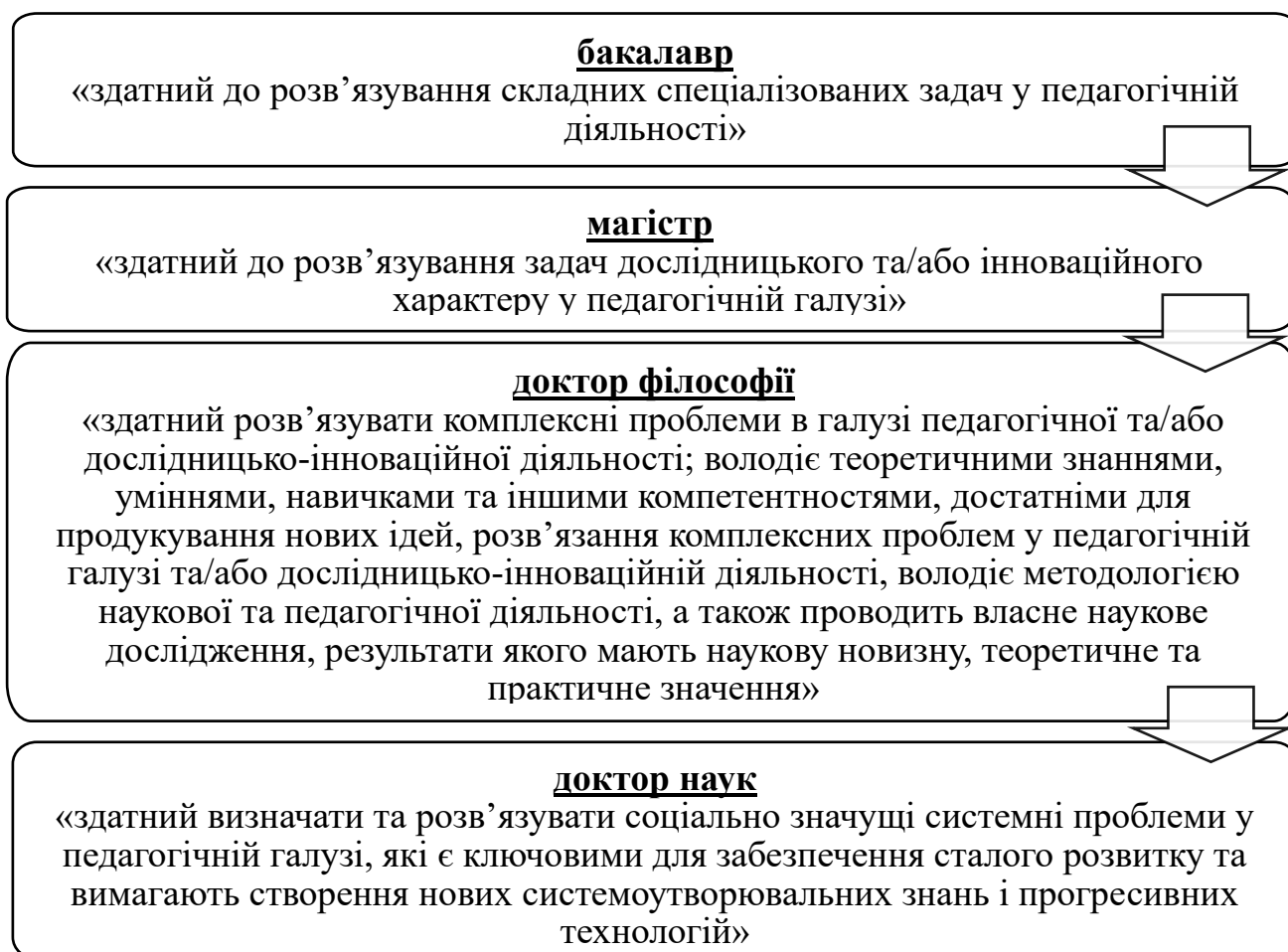


Рис. 1.4. Характеристика рівнів вищої освіти згідно Закону України «Про вищу освіту»

У попередній редакції Закону України «Про вищу освіту» для всіх зазначених освітніх рівнів основними показниками були рівень володіння знаннями, вміннями, навичками та компетентностями, наразі лише освітньо-творчий рівень найбільш повно визначає ці показники.

Національна рамка кваліфікацій подає більш деталізований опис кваліфікаційних рівнів, проте наразі кваліфікації «доктор філософії» та «доктор наук» відповідають одному її рівню – восьмому (див. додаток В).

На думку В. Борисова⁷², Г. Кловак⁷³, Н. Кузьміної, М. Кухарева⁷⁴ дослідницьку діяльність педагога здійснюють на трьох основних рівнях, які адаптуємо відповідно до умов нашого дослідження: **емпірично-інтуїтивному**

⁷² Борисов, В.В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 23 с.

⁷³ Кловак, Г.Т. *Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи*. [online] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/5/visnuk_2.pdf

⁷⁴ Кузьміна, Н.В. и Кухарев Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя. Тексты лекций*. Гомель: Гомельский государственный университет, 57 с.

(здійснення науково-дослідницької діяльності, спираючись на власний досвід); **дослідницько-логічному** (науково-дослідницька педагогічна діяльність, постановка мети для розв'язання і вирішення дослідницьких педагогічних завдань є функцією осмисленого і проаналізованого досвіду) та незначна кількість педагогів володіє **креативно-евристичним** рівнем здійснення дослідження (структура науково-дослідницької педагогічної діяльності є синтезом наукового знання, досвіду освоєння методик, інтуїції, вміння бачити процес цілісно, знаходити правильні рішення в умовах неповної інформації).

Отже, показниками ефективного засвоєння педагогом-дослідником освітньої та наукової програми для здобуття певного освітнього рівня та кваліфікації є оволодіння належним рівнем знань, умінь, навичок та компетентностей, що призводить до розвитку та вдосконалення його особистості.

Складові, необхідні для успішного розвитку та становлення особистості педагога-дослідника розглянемо далі.

1.2. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника як наукова проблема

Розвиток сучасного суспільства супроводжується постійним оновленням та поглибленням вимог та норм до кваліфікованих фахівців всіх галузей. Не є винятком і система освіти. Правильно організована професійна діяльність, система стимулювання та мотивації, можливість підвищення кваліфікації розкриває потенційні можливості фахівців, сприяє всебічному розвитку особистості та досягненню високого рівня майстерності.

Відповідно до завдань нашого дослідження конкретизуємо складові розвитку особистості педагога-дослідника, одним із напрямів діяльності якого в умовах сьогодення, є науково-дослідницька.

Аналіз праць науковців та результати опитування дозволяють стверджувати, що в процесі науково-дослідницької діяльності особистість педагога-дослідника зазнає певних трансформацій, що характеризують її розвиток, зокрема, особистісний, професійний та творчий. Розглянемо докладніше сутність поняття «розвиток».

Проблеми розвитку та формування особистості ґрунтовно досліджено психологами І. Бехом⁷⁵, С. Максименком, В. Петровським, В. Семиченко та педагогами Є. Барбіною, В. Беспальком⁷⁶, О. Вознюком, О. Дубасенюк⁷⁷, І. Зязюном, А. Капською, Н. Кузьміною⁷⁸, Н. Ничкало; особистісно-професійного розвитку і саморозвитку – Б. Ананьєвим, С. Батищевим, А. Вербицьким⁷⁹, Л. Виготським, Е. Зеєром⁸⁰, С. Зінченко⁸¹, О. Леоньєвим, К. Роджерсом, М. Скаткіним.

Професійно-творчий розвиток майбутнього фахівця став предметом досліджень Л. Аврамчука, Б. Гершунського, О. Гуменюка, О. Домінського, Н. Журавської⁸², Т. Іщенка, В. Красицької, П. Лузана, М. Москвіна, О. Овакімян⁸³, В. Огнев'юка, П. Олійника, В. Свистун та інших.

Професійний розвиток фахівця є предметом досліджень психології праці, психології діяльності, психології професійного розвитку, професійної педагогіки та досліджується О. Аніщенко, А. Деркачем⁸⁴, Е. Зеєром, Є. Климовим, А. Марковою, Л. Сігасвою⁸⁵ й багатьма іншими науковцями.

Над питаннями професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів працюють В. Андрущенко, О. Аніщенко⁸⁶, О. Антонова, Г. Васянович⁸⁷, Р. Гуревич, О. Дубасенюк⁸⁸, В. Каплінський⁸⁹, В. Кремень, Л. Мітіна, Л. Пуховська, В. Радул та багато інших фахівців.

⁷⁵ Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: ІЗМН, 204 с.

⁷⁶ Беспалько, В.П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 192 с.

⁷⁷ Дубасенюк, О.А. та Вознюк, О.В. 2011. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 114 с.

⁷⁸ Кузьміна, Н.В. 1970. Методы педагогического исследования учителя и формирование его деятельности. Ленинград: ЛГУ, 114 с.

⁷⁹ Вербицкий, А.А., 1987. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, № 5, с. 31-39.

⁸⁰ Зеер, С.Ф. 1998. *Личностно ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург: Издательство УГПТУ, 147 с.

⁸¹ Зінченко, С.В. 2015. Психолого-педагогічні засади особистісного розвитку дорослих учнів. В: В.М. Мадзігон та ін., ред. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, вип. 1 (14), с. 90-94.

⁸² Журавська, Н.С., 2016. особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, вип. 4(86), с. 65-69.

⁸³ Овакімян, О.С., 2005. *Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента*: автореф. дис. кандидата соціолог. наук. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 20 с.

⁸⁴ Деркач, А.А. и Орбан, Л.Є. 1995. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва, 126 с.

⁸⁵ Аніщенко, О.В. 2016. *Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярьська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігасва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ПООД НАПН України, 354 с.

⁸⁶ Аніщенко, О.В., 2014. Технології особистісно-професійного розвитку у контексті формування інноваційного потенціалу особистості. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, вип. 2 (9), с. 7-15.

⁸⁷ Васянович, Г. 2016. *Педагогічний пантеон: науково-поетичне видання*. Львів: Норма, 328 с.

⁸⁸ Дубасенюк, О.А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 400 с.

⁸⁹ Каплінський, В.В., 2019. Філософське обґрунтування проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. В: О. Акімова, В. Галузяк та ін. *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: монографія. Вінниця: «Твори», с. 178-197.

Актуальність проблеми освіти дорослих, розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку детермінується певними чинниками, серед яких важливе місце посідають політична ситуація в державі та соціально-економічні зміни в ній, стан ринку праці, перетворення в освіті (у т.ч. й інноваційні) та ін. Для працівника освіти особистісний і професійний розвиток стають нагальною необхідністю, ігнорування якої призводить до втрати кваліфікації, швидкого професійного «старіння». Стрімкі темпи соціально-економічних, політичних, технологічних зрушень актуалізують необхідність сформованості певних навичок пошуку та обробки інформації, роботи зі знаннями, індивідуальної і групової рефлексії та ін.

Представимо передусім діапазон тлумачень самого терміну «розвиток особистості» (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Дефініція «розвиток особистості» у наукових джерелах

Розвиток особистості	прогресивні якісні зміни психічної діяльності, набуття системи знань, умінь і навичок з різних галузей наук
	складне динамічне явище, спрямоване на поповнення фізичних та інтелектуальних сил особистості, які дозволяють сформувати творчі здібності людини, її активну громадську позицію
	процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання
	процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини
	постійні неперервні зміни, переходи з одного стану в інший, від простого до більш складного, від нижчого до вищого
	процес, в якому поступове накопичення кількісних змін сприяє наступним якісним змінам
	складний інволюційно (згортання)-еволюційний (розгортання) поступовий рух, під час якого відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині; розвиток змінюється лише за напрямом, інтенсивністю, характером і якістю ⁹⁰
формування особистості	
процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів – екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо, що передбачає певну завершеність, досягнення рівня зрілості особистості	

⁹⁰ Киричук, В.О. та Андросович, К.А., 2014. Розвиток та соціалізація особистості у сучасному суспільстві. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 11 (30), с. 22-26.

Розвиток особистості може бути визначений як процес кількісних та якісних змін, які відбуваються в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сферах людини під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) і внутрішніх (анатомо-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) та некерованих (об'єктивний, стихійний вплив середовища) факторів⁹¹.

Ученими доведено, що особистість розвивається анатомо-фізіологічно, психологічно, інтелектуально та соціально зростає. Загальний розвиток можна представити у вигляді схеми (рис. 1.5):

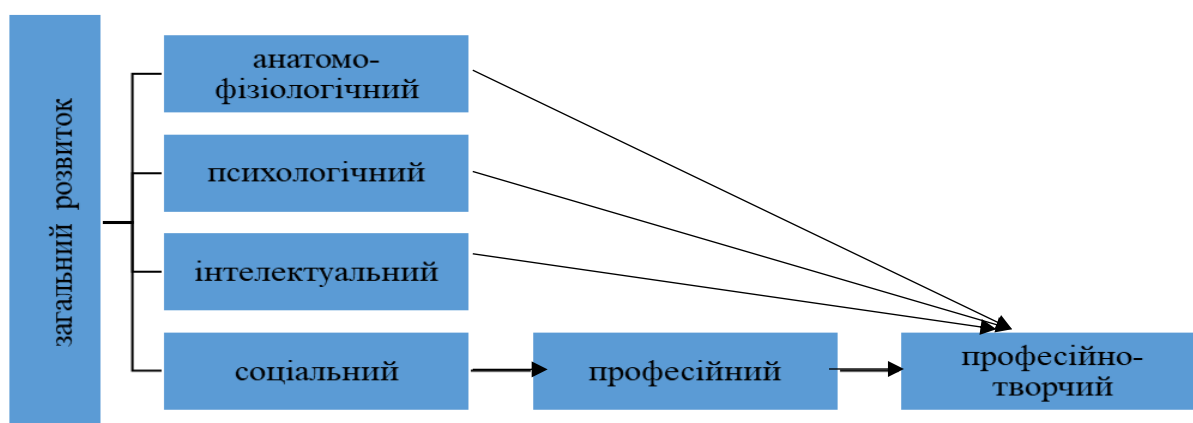


Рис. 1.5. Складові розвитку особистості

Анатомо-фізіологічний розвиток полягає у зміні показників зовнішніх та внутрішніх фізіологічних систем організму людини відповідно до віку.

Психологічний – характеризується рівнем розвитку пам'яті, здатністю виконувати мислительні операції, швидкістю проходження психічних реакцій.

⁹¹ Антонова, О.Є., укладач, 2011. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 104 с. с. 81

Інтелектуальний – збільшення кількості знань, отриманих у процесі навчання та спілкування в різних середовищах, формування вмінь та навичок їх застосування у практичній діяльності, вміння самостійно здобувати знання.

Соціальний (так звана «зрілість») – кількісні та якісні зміни особистісних структур у процесі формування фахівця, його соціалізація та виховання в певному середовищі.

Користуючись представленою схемою проаналізуємо розвиток особистості педагога-дослідника. Зважаючи на те, що маємо справу з категорією фахівців, які вже досягли певного рівня анатомо-фізіологічного, психологічного та інтелектуального розвитку, нас цікавитиме саме соціальний розвиток, його професійна та творча (дослідницька) складові.

Кожна особистість має потребу у самореалізації та розвитку – самоусвідомленні власного місця в цьому світі та максимальному прояві своїх творчих здібностей.

Науковці по-різному тлумачать дефініції «особистісний розвиток», «професійний розвиток», «особистісно-професійний розвиток».

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» оперує поняттям *«особистісний розвиток людини»*. Його доповнює дослідник системи післядипломної педагогічної освіти С. Толочко у своїй дисертаційній роботі і зазначає, що такий вид розвитку залежить від індивідуальних здібностей, здатностей, потреб, вимог, бажань під час реалізації особистістю ідеї неперервного навчання впродовж життя, удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників та керівних кадрів системи освіти, їхньої управлінської культури, а також забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного забезпечення навчально-виховного і науково-дослідницького процесів^{92, 93}.

⁹² Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013. [online] Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

⁹³ Толочко, С.В., 2019. *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 45

Особистісний розвиток розглядається як неперервний процес, динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію тощо⁹⁴.

Особистісний розвиток – найбільш загальне поняття, що описує всі позитивні зміни в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів⁹⁵, а також набуття нового життєвого досвіду, формування певного стилю поведінки та ставлення до оточуючих⁹⁶.

Кількість часу, необхідна для повноцінного особистісного розвитку, може бути абсолютно різною, і, в першу чергу, залежить від бажання дорослої людини щось змінити в своєму житті та витрачених зусиль.

Як зазначають дослідники, зокрема В. Лефтеров⁹⁷, особистісний розвиток людини перебуває в тісному взаємозв'язку з її *професійним розвитком* – процесом, що відбувається в онтогенезі людини, пов'язаним із її соціалізацією та засвоєнням різних аспектів трудової діяльності та тлумачиться як:

- процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії;

- процес інтеграції особистісної та професійної складових професійного зростання персоналу від початкового потенціалу через його реалізацію до нового потенціалу, що є значущим для формування фахівця;

- цілісний, соціально й психологічно детермінований, багаторівневий процес, під час якого здійснюється становлення особистості як професіонала,

⁹⁴ Аніщенко, О.В. 2016. *Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ІПООД НАПН України, с. 54.

⁹⁵ Козлов, Н.І. *Особистісний розвиток*. [online] Режим доступу: http://psychologis.com.ua/lichnostnoe_razvitie.htm

⁹⁶ Зінченко, С.В. 2015. Психолого-педагогічні засади особистісного розвитку дорослих учнів. В: В.М. Мадзігон та ін., ред. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, вип. 1 (14), с. 90-94.

⁹⁷ Лефтеров, В.О., 2009. Дослідження ефективності особистісно-професійного розвитку фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, № 1, с. 159-171.

формується професійна свідомість, пізнавальна, мотиваційна і моральна активність, досвід та ін.⁹⁸.

Професійний розвиток особистості – неперервний процес, який ґрунтується на концептуальних ідеях неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку та спрямований на задоволення суспільних, корпоративних та індивідуальних освітніх потреб фахівців і передбачає набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навичок через професійне навчання, підвищення кваліфікації та кар'єрне зростання, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному розвитку, розширює ерудицію й підвищує конкурентоспроможність на ринку праці⁹⁹.

В. Ягупов оперує поняттям *особистісно-професійний розвиток фахівця* та тлумачить його як процес розвитку особистості в професійному середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, професійного та фахового потенціалу як конкретного фахівця в професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній¹⁰⁰.

Зарубіжні фахівці розглядають професійний розвиток як процес переходу від *зони комфорту* (в якій особистість почувається у безпеці та впевнено контролює оточуючу дійсність) через *зону страху* (в якій втрачається впевненість у правильності обраних дій та відбувається пошук їх виправдання) та *зону навчання* (подолання зони страху, робота з набуття нових вмінь та навичок) і до *зони розвитку* (в якій відбувається пошук ідей, їх досягнення та втілення).

Порівняльний аналіз практик *професійного розвитку науково-педагогічних працівників*, здійснений О. Жабенко¹⁰¹, демонструє різноманітність підходів до організації його підтримки та вдосконалення:

⁹⁸ Аніщенко, О.В., 2014. Технології особистісно-професійного розвитку у контексті формування інноваційного потенціалу особистості. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, вип. 2 (9), с. 7-15., С. 8.

⁹⁹ Аніщенко, О.В. 2016. *Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігасва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ІПООД НАПН України, 354 с., С. 54.

¹⁰⁰ Ягупов, В.В., 2015. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки. Том 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, с. 22-28.

¹⁰¹ Жабенко, О.В., 2018. Практика професійного розвитку науково-педагогічних працівників у закордонних університетах. *Молодий вчений*, № 10 (62), жовтень, с. 47-54.

– професійний розвиток тісно пов'язаний із неперервною освітою та здійснюється шляхом удосконалення професійної кваліфікації у межах наявного формального освітнього рівня, освоєння нових ступенів та рівнів освіти у межах наявної спеціальності або можливості зміни профілю і напряму професійної освіти;

– планування, координація та реалізація професійного розвитку є прерогативою університетів та здійснюється шляхом реалізації різноманітних курсів, спрямованих на різні складові професійної діяльності викладача.

Так, В. Каплінський оперує поняттям *«професійне становлення особистості майбутнього вчителя»* та розглядає його як цілісний, послідовний процес поетапного оволодіння педагогічною професією, поєднаний з розвитком особистісної сфери, в ході якого відбуваються якісна перебудова професійно значущих і особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей та комунікативної культури педагога. Його успішність детермінується сформованим ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, що породжує активність у створенні образу себе як професіонала на основі інтегрування особистісних і професійних якостей¹⁰².

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) розглядається *безперервний професійний розвиток* як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності¹⁰³ та *професійний розвиток* педагогічних і науково-педагогічних працівників, що передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання¹⁰⁴.

¹⁰² Каплінський, В.В., 2019. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, с. 89.

¹⁰³ Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39. Стаття 18, п. 10. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁰⁴ Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39. Стаття 59, п. 1. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Послугуємося авторським визначенням С. Толочко *«професійного розвитку викладача»* як результату неперервної освіти впродовж життя, який виявляється в системоутворюючому комплексі компетентностей, професійно-діяльнісному та індивідуально-особистісному творчому самовдосконаленні, зростанні рівнів сформованості професійно-педагогічної, науково-методичної креативної компетентностей з емерджентними, еклектичними, ергономічними, конативними, релевантними компетентностями¹⁰⁵.

Дослідниця визначає *гальмівні чинники/ризики-особливості* (професійне вигорання, авторитарність керівництва, мобінг, інформаційна небезпека, фінансова залежність, незахищеність авторських наукових продуктів, технологій і творів) й *спонукаючо-мотивуючі чинники/особливості* (робота з молоддю та цільовими категоріями здобувачів освіти, самоформування освітньо-науково-інноваційного потенціалу реалізації, мобільність, представлення освітньо-наукових інтересів, праця за покликом душі, невтомне прагнення інноватики, реалізація творчого потенціалу, перфекціонізм та педантизм, методологічна траєкторія набуття якості життя для себе й позитивного духовно-естетичного та професійного наповнення для інших) професійного розвитку викладача¹⁰⁶.

Показниками професійного розвитку є: системний характер мислення, інноваційність, готовність до сприйняття та реалізації сучасних технологій, знання комп'ютерної техніки й інформаційних технологій, володіння іноземними мовами, здатність до управлінської діяльності, вирішення проблемних ситуацій, міжособистісного й управлінського спілкування, особистої творчої спрямованості, забезпечення умов розвитку свого творчого потенціалу та потенціалу колективу¹⁰⁷.

У Законі України «Про освіту» (2017)¹⁰⁸ зазначено, що *професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників* передбачає постійну

¹⁰⁵ Толочко, С.В., 2019. *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 64.

¹⁰⁶ Там само, с. 65.

¹⁰⁷ Кліх, Л.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 229.

¹⁰⁸ Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, стаття 59. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання.

Обґрунтовуючи сутність основних складових поняття *«професійно-творчий розвиток»* в термінологічному полі нашої роботи, необхідно враховувати вікові особливості досліджуваної категорії фахівців – педагогів-дослідників. Це – дорослі фахівці, які вже отримали вищу педагогічну освіту та володіють значним рівнем професійної й дослідницької компетентності та мають певний рівень соціалізації. Отже, для них науково-дослідницька діяльність сприятиме продовженню професійно-творчого розвитку, саморозвитку та вдосконалення професійної й дослідницької компетентності. Зупинимось більш детально на аналізі творчої складової.

Сучасна наука виходить з того, що творчість – це визначальна функція свідомості кожної людини. Однак у різних людей рівень розвитку цієї функції не однаковий, тому і результати їх творчої діяльності суттєво відрізняються.

Творча діяльність виявляється у різних формах. Критеріями їх класифікації є: результати і масштаби творчості, її методи, види творчої діяльності, суб'єкти і об'єкти творчості, етапи творчого процесу¹⁰⁹.

Творчій особистості притаманні високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури.

Як зазначає В. Кремень *«Творчість, інновації, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики творчої особистості, формування якої є сьогодні стратегічною метою освіти. Творча особистість не просто повторює те, що було зроблене до неї, не просто адаптується до вже зробленого, вона в самому своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю»*¹¹⁰.

¹⁰⁹ Сидоренко, О.П. *Філософія. Творчість у пізнанні та діяльності і наукове передбачення*. [online] Режим доступу: http://pidruchniki.ws/10611207/filosofiya/tvorchist_piznanni_diyalnosti_naukove_peredbachennya#588

¹¹⁰ Кремень, В. та Левовицький, Т., ред. 2012. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11

На думку С. Сисоєвої, «саме вчитель значною мірою супроводжує і надихає творчий розвиток людини у найбільш сенситивні до педагогічного впливу періоди її життя. Метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формування в учнів здатності до творчості – інтегральної якості особистості, що об'єднує спрямованість й мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня»¹¹¹.

Творчість – це процес оригінальної людської діяльності, у результаті якої створюються якісно нові матеріальні і духовні цінності, виникають нові предмети, способи поведінки і спілкування, нові образи і знання.

Зазвичай людей умовно поділяють: на осіб з переважно творчим складом розуму, які здатні вирішувати конкретні проблеми; теоретиків-систематологів, спроможних дійти до сутності питання і всебічно його проаналізувати; експериментаторів, які можуть помітити за безліччю неістотних явищ провідну закономірність і дослідити її; ерудитів, які володіють енциклопедичними знаннями, однак не здатні до їх творчого практичного використання.

Всі ці особистісні якості можуть бути притаманні людям будь-якого фаху, але вони вкрай необхідні вченим, педагогам, дослідникам, винахідникам, письменникам, художникам. Для більшості з них характерна одна або декілька творчих якостей, тому в наукових колективах, особливо дослідних, важливо оптимально поєднувати вчених із різними творчими здібностями.

Важливу роль у формуванні творчої особистості відіграє особистість вчителя, наставника. Загальновідомо, що дати імпульс розвитку творчих здібностей, спонукати до творчості може лише творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами: розвиненою творчою уявою, фантазією та інтуїцією; схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій. Творчий педагог створює в аудиторії атмосферу, що передбачає схвалення,

¹¹¹ Сисоєва, С.О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

підтримку пошукової активності учнів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні навчальних завдань; сприяє та стимулює прагнення молодих людей до самовираження; розробляє і конструює нові форми навчальної взаємодії, широко використовує інтерактивні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості: «мозковий штурм», різноманітні форми дискусій – «круглий стіл», засідання експертних груп, дебати, форум, імітаційно-рольові, змагальні, ігри-драматизації тощо¹¹².

Педагогічна творчість виявляється у цілісному проектуванні освітнього процесу, прогнозуванні його результатів, однак центральною ланкою педагогічної творчості є педагогічна взаємодія, у якій педагог та здобувач освіти виступають суб'єктами творення розвивального навчального середовища, формування пізнавальних інтересів і потреб здобувачів освіти, вибору засобів їх досягнення, контролю та самоконтролю. Така педагогічна взаємодія є особистісно зорієнтованою, а процеси творчого розвитку кожного її суб'єкта взаємозумовленими та взаємопов'язаними.

Сформованість творчої особистості у процесі науково-дослідницької діяльності виражається у *домінуванні* позитивної мотивації до творчої діяльності; *прояві* творчих рис характеру, таких як: допитливості, наполегливості, цілеспрямованості, ініціативності, самостійності, організованості, оригінальності; *розвитку* творчої уяви, інтуїції, уваги, пам'яті, творчої самосвідомості – самопізнання, самооцінки, самоорганізації, прагненні до самореалізації та самовдосконалення; *бажанні* систематично здобувати нові знання, набувати вміння та навички, творчо їх впроваджувати.

Підготовка педагога-дослідника до педагогічної творчості набуває завершеності, якщо будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки педагога-дослідника; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями творчого процесу і

¹¹² Основні чинники формування творчої особистості та розвитку її творчих здібностей у процесі навчання. [online] Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00116938_0.html

формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей педагога-дослідника¹¹³.

Вихідним пунктом формування особистості вченого має стати виявлення здібностей до наукової творчості, до яких належать:

– *здатність виділяти й формулювати проблеми*. Така «свіжість» та «гострота» погляду пов'язана з певною якістю мислення, яка дозволяє суб'єктові ніби «вихоплювати» з інформаційного потоку певні парадокси і включати їх до контексту загального пошуку;

– *здатність до згортання розумових операцій*. У процесі мислення потрібний постійний перехід від однієї ланки ланцюжка міркувань до іншої. Інколи це заважає охопити всю картину в цілому, усе міркування від першого до останнього кроку. Проте людина має здатність згортати довгий ланцюг міркувань і замінювати їх однією узагальнюючою операцією, замінювати декілька понять одним;

– *здатність до перенесення досвіду* полягає в тому, щоб застосувати навички, набуті при розв'язанні одного завдання, до розв'язання іншого. По суті, це здатність до вироблення узагальнюючих рішень;

– *здатність сприйняти дійсність у цілому*. Такий тип нервової діяльності важливий для наукової роботи, коли необхідно відволіктися від логічного сприйняття фактів або поєднати елементи думки в нові системи образів;

– *здатність до швидкого і спрямованого асоціювання понять* лежить в основі творчого логічного мислення;

– *здатність швидко і легко переходити від одного класу явищ до іншого*, далекого за змістом. Відсутність такої якості спричинює інертність і навіть застійність мислення. Люди з вищим показником гнучкості мислення мають більше шансів натрапити на правильну ідею при розв'язанні дослідницького завдання;

¹¹³ Сисоєва, С.О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

– *здатність оцінювати, обирати одну із багатьох альтернатив* для її перевірки. Оціночні дії виконуються не тільки після закінчення роботи, але й багаторазово в процесі її виконання;

– *здатність легко генерувати ідеї*. Не обов'язково, щоб кожна з них була правильною, але висунуто їх має бути якнайбільше – це підвищує ймовірність формулювання достовірної ідеї;

– *здатність передбачення*, яка має спиратися на розвинену фантазію, творчу уяву¹¹⁴.

Особистість, яка володіє переважною більшістю цих здібностей має бути залучена до певної системи виховних та освітніх впливів (навчання в магістратурі, аспірантурі, діяльності в межах науково-педагогічної школи), що б сприяли її подальшому професійно-творчому розвитку.

Найбільш ефективними формами прояву сформованості рівня творчості майбутніх педагогів, на нашу думку, є: студентські наукові об'єднання, наукові гуртки, проблемні або творчі групи, лабораторії, товариства молодих учених та студентів інституту (факультету), виїзні семінари, «круглі столи», конкурси та виставки студентських робіт, олімпіади, публікації, конференції, Рада молодих учених, конкурси наукових робіт, наукові стажування, участь у грантових програмах тощо, якщо створені сприятливі умови для активізації, сприяння та стимулювання розвитку творчих можливостей майбутніх педагогів.

Можна зробити висновок, що *професійно-творчий розвиток* педагога-дослідника полягає у:

- вмінні нестандартно, творчо, креативно мислити та бачити проблему, приймати неординарні рішення;
- розширенні наукової ерудиції, прагненні до оновлення змісту, форм та методів педагогічної діяльності;
- оволодінні сучасними методами і методиками дослідження;
- пошуку та впровадженні нових, досконаліших, раціональніших педагогічних й інформаційних технологій;

¹¹⁴ Сисоєва, С.О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

- оволодінні професійною компетентністю та новими формами науково-пошукової діяльності;
- умінні обґрунтовано висловлювати власні точки зору, впроваджувати нові ідеї в педагогічний процес;
- вмінні діяти в умовах, що постійно змінюються (пошук нових форм, методів та технологій педагогічної діяльності);
- подоланні догматизму традиційної освіти;
- дослідженні власного досвіду педагогічної діяльності, її критичному аналізу, визначенні її помилок та невдач та пошуку шляхів щодо усунення цих невдач.

Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника визначаємо як спеціально організований процес удосконалення його професійно-творчих якостей у ході виконання дослідницького завдання. Нерозривно з професійним розвитком не лише педагога-дослідника, але і фахівця будь-якої галузі, пов'язаний особистісний розвиток. Професійне та особистісне становлення людини – складний, тривалий і перманентний процес, мета якого – допомогти їй знайти місце в житті, усвідомити власну самоцінність, призначення, стимулювати прагнення до самовдосконалення.

Як зазначає М. Фіцула, «єдність особистісного і професійного розвитку забезпечують внутрішнє середовище людини, її активність, потребу в самореалізації. Натомість об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця у професійній діяльності є його інтегральні характеристики: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість. Зазначені якості професіонала формують його психологічну основу, необхідну для забезпечення усіх видів діяльності, у тому числі і професійної. Фундаментальною умовою розвитку цих характеристик є усвідомлення фахівцем власної необхідності удосконалення, перетворення свого внутрішнього світу і підвищення рівня професійної самосвідомості»^{115, 116}.

¹¹⁵ Фіцула, М.М. 2010. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ: Академвидав, 456 с.

¹¹⁶ Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І. та Семенова, А.В. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник. Київ: Знання, 495 с.

Особистісно-професійний розвиток є неперервним процесом самопроектування особистості, зумовлений загальними закономірностями розвитку людини та специфікою професії. Визначається суб'єктивними й об'єктивними чинниками індивідуального розвитку й соціо професійного середовища, а також безпосередньо пов'язаний з формальною (навчанням у закладах освіти та у системі професійної перепідготовки), неформальною та інформальною освітою. Водночас технології особистісно-професійного розвитку являють собою систему методів, засобів, прийомів, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості, а сама діяльність представлена процедурно як певна система дій, що ґрунтується на співпраці того, хто навчається, і педагога, в умовах особистісно орієнтованої взаємодії, що спрямована на створення умов для розвитку особистісних властивостей, творчої активності й самостійності, формування професійних умінь шляхом рефлексії, пошуку сенсу в особистому, професійному житті. При цьому відбувається становлення і розвиток професійно й культурно орієнтованої особистості, якій властиві здібності до інтелектуальної, соціальної, професійної творчості, інноваційний потенціал¹¹⁷.

Окрім того, педагог-дослідник має володіти наступними групами дослідницьких умінь: *аналітико-синтетичними та інформаційними* (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація інформації; здійснення інформаційного пошуку; опис педагогічних явищ, використовуючи науковий тезаурус); *діагностичними* (визначення предмету діагностики; узагальнене вміння розробляти діагностичний інструментарій і описувати техніку його використання; вміння самодіагностики готовності до педагогічної діяльності); *прогностично-проектувальними* (узагальнене вміння моделювати діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу; прогнозувати шляхи виправлення недоліків); *креативно-інноваційними* (знаходити нове в

¹¹⁷ Аніщенко, О.В. 2016. *Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ІПОД НАПН України, с. 55.

педагогічних явищах; вибирати методичну концепцію власної праці; прогнозувати дослідно-експериментальну роботу)¹¹⁸.

В. Кислий¹¹⁹ визначає основні особистісні якості, переважною більшістю яких має володіти дослідник для здійснення ефективної наукової творчої діяльності (табл. 1.2):

Таблиця 1.2

Особистісні якості дослідника (за В. Кислим)

<i>Творчі та ділові якості</i>	<i>Основні характеристики</i>
Професіоналізм	Наявність спеціальних знань, що відповідають специфіці наукової діяльності і обраному предмету дослідження, загальна ерудиція, наявність знань у суміжних галузях науки. Основні елементи: високий рівень базової освіти, володіння комп'ютером і сучасними інформаційними технологіями, науковою рідною мовою, знання іноземної мови тощо
Допитливість	Внутрішнє прагнення до збагнення істини, увага до непізнаного і незрозумілого, високий інтерес до нових знань, зокрема до навчальної та наукової літератури
Цілеспрямованість	Людина має бути націлена на подолання різних труднощів, які виникають перед нею. Слід бути впевненому в своїх силах, правильності обраного напрямку пошуку. Цілеспрямованість дозволяє чітко уявити перспективу роботи, планувати виконання окремих етапів
Працелюбність	Слід виробити в собі витримку і терпіння, оскільки на початкових етапах наукового дослідження можливі певні невдачі, прорахунки. У ряді випадків обставини змушують проводити додаткову перевірку отриманих результатів, що пов'язано з витратами фізичних і духовних сил
Спостережливість	Здатність до цілеспрямованого виявлення об'єктивних властивостей, зв'язків і відношень досліджуваних об'єктів
Ініціативність	Внутрішнє прагнення до вдосконалення форм діяльності, опанування новими методами, способами та прийомами дослідження, здатність до самостійного прийняття рішень

¹¹⁸ Дудар, С.М. *Формування дослідницьких умінь та навичок студентів – важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів*, с. 67. [online] Режим доступу: <http://old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>

¹¹⁹ Кислий, В.М. 2011. *Організація наукових досліджень*: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 224 с.

Інноваційність	Вміння по-новому підходити до предмета дослідження, критичне ставлення до нових точок зору, нетерпимість до догматизму, творчий підхід у роботі, активна підтримка всього нового та прогресивного
Зацікавленість у результатах дослідження	Наявність внутрішньої потреби(мотивів, ідей), що спонукають до дослідження, ставлення до наукової праці як до важливої, привабливої
Пунктуальність, ретельність, обов'язковість	Якісне, своєчасне та ретельне виконання планів і графіків дослідження, дотримання власних зобов'язань
Відповідальність і надійність	Здатність виконувати свої обов'язки, нести відповідальність за наукові дослідження, свої дії, вчинки та слова
Організаторські здібності	Здатність до планування, упорядкування, узгодження, вдосконалення як власної діяльності, так і діяльності інших людей з метою досягнення поставленої мети та виконання завдань дослідження. Уміння раціонально й ефективно організовувати свою наукову працю
Комунікабельність	Уміння налагоджувати контакти з різними людьми в процесі наукових досліджень
Доброзичливість	Повага до інших людей і їх точок зору, людяність, прагнення допомогти у вирішенні певних проблем, співчуття
Здорове честолюбство	Прагнення до визнання власних досягнень і поваги з боку колег і науковців, до просування по службі та кар'єрного росту

Для систематизації професійно-творчих якостей, якими має володіти педагог-дослідник, нами на основі авторської анкети (додаток Г) було проведено опитування серед педагогів-дослідників (19 докторів та 28 кандидатів педагогічних наук, 17 аспірантів та 72 магістранти педагогічних спеціальностей) освітніх установ різних регіонів України. Критерієм відбору респондентів була науково-дослідницька діяльність в межах науково-педагогічних шкіл. На основі самооцінки здійснюваної науково-дослідницької діяльності, серед інших показників досліджуваними було виокремлено групи змін, які, на їхню думку, відбулися з ними (див. додаток Д).

Отже, як засвідчило опитування, науково-дослідницька робота більшою мірою позитивно впливає на розвиток дослідника – допомагає вдосконалювати

як особистісні якості (самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ерудованість тощо), так і професійні знання та вміння (вдосконалення системи психологічних, педагогічних, методичних та лінгвістичних знань, організаційні, рефлексивні, аналітичні вміння), спонукає до оволодіння методологією та методами наукового дослідження, сприяє самореалізації та саморефлексії.

Як свідчать результати експерименту, зазначені негативні зміни у розвитку особистості відбулися у 47 % докторів педагогічних наук, 22 % – кандидатів і лише 3 % аспірантів й 1 % магістрантів – тобто, залежно від тривалості здійснення науково-дослідницької роботи.

Проаналізуємо зміни в особистісній, професійній та творчій сферах розвитку особистості педагога-дослідника, на основі професіографічного підходу.

Особливості та закономірності побудови моделей-професіограм досліджувалися у наукових доробках М. Бойченко, С. Вітвицької, Т. Гарбузи, Н. Дем'яненко, М. Іващенко, Т. Кожан¹²⁰, І. Махновської, В. Синявського¹²¹, С. Ястремської та ін.

Як зазначає Т. Кожан¹²², професіограма є своєрідним соціально-психологічним та соціально-економічним паспортом професії, у якому міститься комплексний, систематизований опис конкретного виду трудової діяльності з акцентом на перелік психофізіологічних вимог до людини. Проте на сьогодні не існує єдиного підходу до розроблення професіографічних матеріалів на державному рівні, що суттєво знижує їх якість; бракує кваліфікованих фахівців, особливо для підготовки професіограм за новими професіями.

Загалом, професіограма – це певний перелік вимог, які висуває суспільство та сфера діяльності до особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичних можливостей фахівця; це результат вивчення й опису професії, у якій об'єктивні особливості трудового процесу, його технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики перекладаються на мову

¹²⁰ Кожан, Т.О. 2009. *Професійна орієнтація*: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 214 с.

¹²¹ Синявський, В.В. 2014. *Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування*: метод. посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 84 с.

¹²² Кожан, Т.О. 2009. *Професійна орієнтація*: навч. посіб. Київ: КНЕУ, с. 74.

психофізіологічних та соціально-психологічних понять, що необхідні для створення єдиної основи співставлення особливостей професії і людини^{123, 124}.

Професіограма особистості педагога – його ідеальний портрет, зразок, еталон, у якому представлені якості особистості, якими вона має володіти, а також знання, уміння, навички, компетентності, необхідні для виконання педагогічних функцій. Це сукупність особистісно-ділових рис, суспільно-політичних, психолого-педагогічних спеціальних знань та програма педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання педагогом його повсякденних обов'язків.

Базуючись на визначенні поняття «професіограма» В. Полонським¹²⁵, під професіограмою педагога-дослідника будемо розуміти науково обґрунтовані норми і вимоги педагогічної професії до різних видів професійної та творчої (дослідницької) діяльності і якостей особистості педагога-дослідника, які дозволяють йому виконувати зазначені вимоги, отримувати необхідний для суспільства продукт і створюють умови для розвитку його особистості. Це – перелік професійно важливих особистісних якостей, кваліфікаційних вимог, спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, компетентностей, необхідних педагогу-досліднику для професійно-творчого розвитку в процесі здійснення науково-дослідницької діяльності.

Застосування професіографічного підходу у нашому дослідженні передбачає порівняння наявного рівня знань, умінь, навичок, майстерності, компетентності, загалом професійного та творчого розвитку особистості педагога-дослідника з його ідеальною моделлю (рис. 1.6).

Поряд із професіограмою нами використано акмеограму фахівця як індивідуальну «траєкторію» досягнення конкретним педагогом-дослідником вершин професіоналізму, програму переходу з одного рівня професіоналізму до іншого, більш високого (наприклад, здобуття наукового ступеня).

¹²³ Кожан, Т.О. 2009. *Професійна орієнтація*: навч. посіб. Київ: КНЕУ, с. 73.

¹²⁴ Синявський, В.В. 2014. *Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування*: метод. посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 7.

¹²⁵ Полонский, В.М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высш.шк., с. 170.

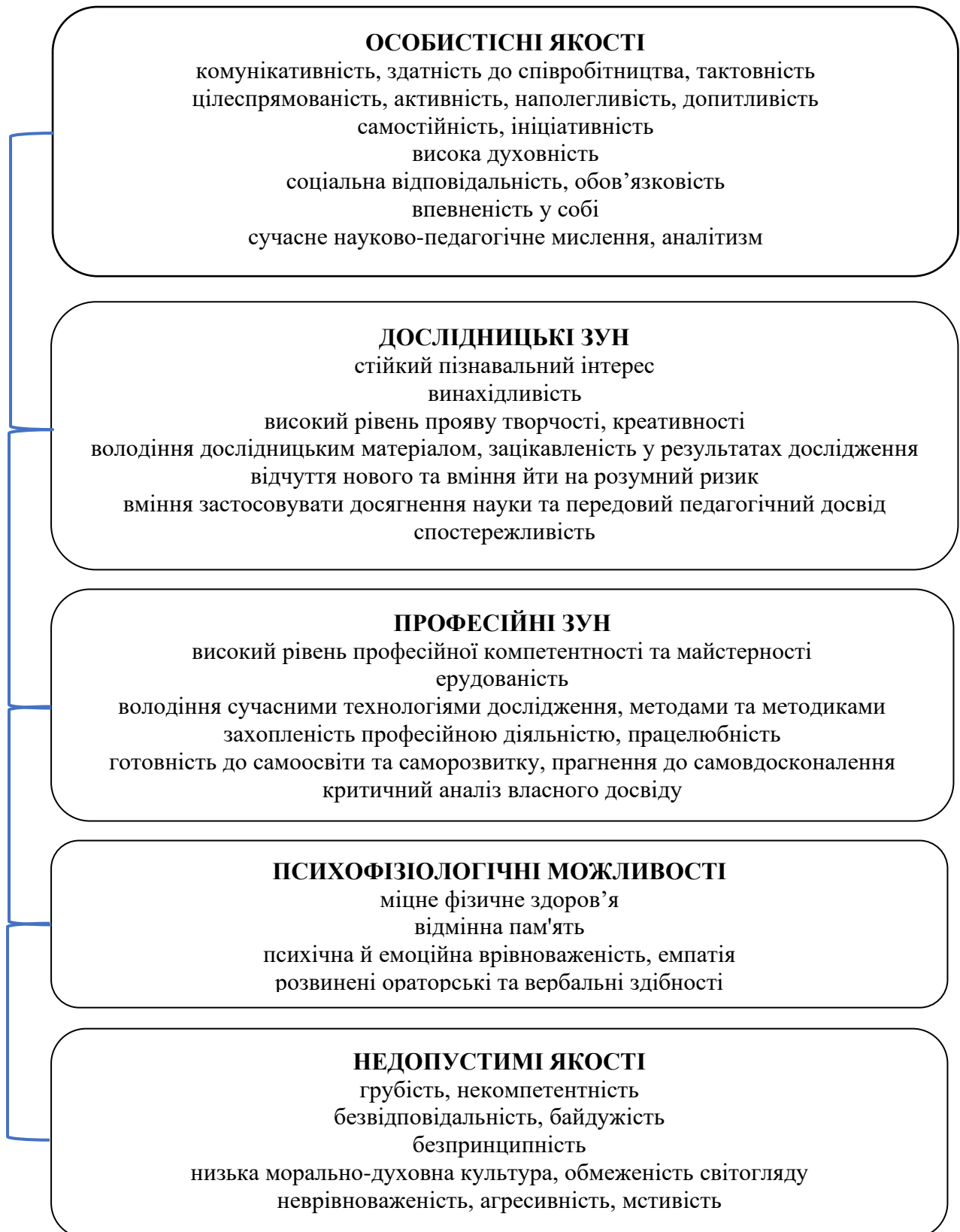


Рис. 1.6. Професіограма педагога-дослідника

Зупинимося детальніше на розробці того сегменту професіограми педагога-дослідника, яка складатиметься з вимог до його особистісних якостей, професійних та дослідницьких знань, умінь, навичок, здібностей, компетентностей, майстерності й психофізіологічних можливостей.

Показниками професійного розвитку є: системність мислення, інноваційність, готовність до сприйняття та реалізації сучасних технологій, відповідний рівень знань комп'ютерної техніки й інформаційних технологій, володіння іноземними мовами, здатність до управлінської діяльності, вирішення проблемних ситуацій, міжособистісного й управлінського спілкування, забезпечення умов розвитку свого творчого потенціалу та потенціалу колективу, особиста творча спрямованість¹²⁶.

В. Ягупов виокремлює наступні позитивні зміни, що відбуваються в особистості фахівця у процесі здійснення професійної діяльності:

- розширення, збагачення та постійне наповнення новим змістом професійної та фахової спрямованості особистості (розширення професійних інтересів і збагачення системи потреб, актуалізація мотивів досягнення успіху в професійній діяльності та розвиток мотивації самореалізації та саморозвитку в ній);

- збагачення професійного та фахового досвіду (розвиток професійної та фахової компетентності, формування нових навичок і вмінь і вдосконалення раніше набутих, оволодіння сучасними методиками, технологіями та засобами вирішення посадових компетенцій);

- розвиток складних спеціальних здатностей і пізнавальних процесів, які необхідні для успішної реалізації посадових компетенцій; насамперед, це розвиток теоретичного і практичного мислення, вдосконалення професійно важливих якостей, що визначаються специфікою професійної діяльності та посадовими компетенціями;

¹²⁶ Кліх, Л.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 495 с., С. 229.

– постійний розвиток особистісної, професійної та психологічної готовності фахівця до цілеспрямованої професійної діяльності на сучасному ринку праці¹²⁷.

Результатом успішно здійснюваної педагогом-дослідником науково-дослідницької діяльності є *професійно-творчий розвиток* його особистості та *зростання рівня його дослідницької компетентності*.

Закон України «Про вищу освіту»¹²⁸ та Національна рамка кваліфікацій¹²⁹ визначають компетентність як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Зарубіжні дослідники під компетентністю розуміють здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати окреслені завдання, до внутрішньої структури якої входять знання, пізнавальні і практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація¹³⁰.

Дослідженню різних аспектів та видів компетентності присвячені численні розвідки науковців, зокрема, М. Архипової, А. Білаш, О. Гринюк, Н. Кічук, Л. Козак, Н. Литвиненко, Р. Скульського, С. Толочко, О. Цільмак та багатьох інших.

Проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджуються В. Болотовим, В. Биковим, Г. Васяновичем, І. Демурою, І. Кулагою, О. Овчарук, О. Пометун, О. Шестоपालюком та ін.; дослідницької – М. Головань, С. Лукашенко, О. Марковою та ін.

У дисертаційних роботах представлено ґрунтовний аналіз сутності дослідницької компетентності та її формування у майбутніх фахівців різних галузей: фельдшерів (А. Мосейчук¹³¹), лікарів (О. Макаренко¹³²), фахівців з

¹²⁷ Ягупов, В.В., 2015. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки. Том 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, с. 27.

¹²⁸ Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

¹²⁹ *Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікацій»*. № 1341 від 23 листопада 2011 р. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>

¹³⁰ *Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations: strategy paper*. [online] Режим доступу: <http://www.voced.edu.au>

¹³¹ Мосейчук, А.Р., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», 21 с.

¹³² Макаренко, О.В., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кропивницький: Центральноукраїнський ДПУ імені Володимира Винниченка, 20 с.

маркетингу (Ю. Захарченко¹³³), майбутніх інженерів-програмістів (М. Вінник¹³⁴), екологів (С. Кравченко¹³⁵), вчителя хімії (Л. Бурчак¹³⁶), учителів початкових класів (Т. Ваколя¹³⁷) та багатьох інших.

Аналіз цих та інших наукових досліджень засвідчує, що під *дослідницькою компетентністю* розуміють:

– «інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією наукового дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності»¹³⁸;

– «сукупність властивостей особистості, наявність необхідних дослідницьких знань, вмінь та навичок, готовність і вмотивованість до дослідницької роботи й впровадження результатів досліджень»¹³⁹;

– «складову професійної компетентності, яка містить сукупність знань і умінь щодо виконання дослідницької діяльності, особистісну здібність вирішувати дослідницькі проблеми і задачі з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів, вмотивованості і готовності щодо її реалізації у майбутній професійній діяльності»¹⁴⁰;

– «складне багатоаспектне утворення, структура якого передбачає якісні особистісні характеристики, вмотивованість на дослідно-професійну діяльність, набутий досвід реалізації комплексу фахових компетенцій, професійну спрямованість і здатність до рефлексивної діяльності»¹⁴¹.

¹³³ Захарченко, Ю.В., 2018. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет, 20 с.

¹³⁴ Вінник, М.О., 2016. *Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

¹³⁵ Кравченко, С. 2019. *Формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 20 с.

¹³⁶ Бурчак, Л.В., 2011. *Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 21 с.

¹³⁷ Ваколя, Т.І., 2014. *Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

¹³⁸ Сисоєва, С.О. та Козак, Л.В. 2016. *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*: навч. посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», с. 5.

¹³⁹ Кравченко, С. 2019. *Формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, с. 7.

¹⁴⁰ Ваколя, Т.І., 2014. *Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, с. 7.

¹⁴¹ Там само, с. 7.

С. Сисоєва та Л. Козак визначають наступні компоненти/критерії дослідницької компетентності викладача ЗВО та відповідні показники для достатнього рівня їх сформованості¹⁴². Адаптуємо їх для визначення дослідницько-логічного (достатнього) рівня сформованості науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника (табл. 1.3):

Таблиця 1.3

Критерії сформованості науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника на дослідницько-логічному (достатньому) рівні

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
мотиваційно-ціннісний (система цінностей, потреб та мотивів науково-дослідницької діяльності)	- усвідомлення особистісної та суспільної значущості науково-педагогічних досліджень у професійній діяльності педагога-дослідника; - стійкій пізнавальний інтерес до науково-педагогічних досліджень; - потреба у розвитку дослідницьких умінь; - орієнтація на досягнення високих результатів науково-дослідницької роботи
когнітивний (система методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань та пізнавальних умінь науково-дослідницької діяльності)	знання: - методології педагогічного дослідження; - структури, етапів і методів педагогічного дослідження; - вимог щодо оформлення результатів науково-дослідницької діяльності; - особливостей організації науково-дослідницької роботи здобувачів освіти
процесуально-діяльнісний (володіння вміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідження та обробки даних, аналізувати наукові факти, обговорювати та інтерпретувати результати дослідження, впроваджувати їх у практику)	вміння: - визначати і формулювати науковий апарат дослідження (об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи); - самостійно планувати власну науково-дослідницьку діяльність; - здійснювати науково-педагогічне дослідження (збирати та аналізувати наукові факти, узагальнювати їх, систематизувати, теоретично обґрунтовувати); - здійснювати попередню оцінку результатів дослідження; - оформлювати результати наукового доробку; - організовувати науково-дослідницьку діяльність і здобувачами освіти
інформаційно-комунікаційний (володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних,	- вміння користуватися інформаційними джерелами, володіння методами роботи з науковою літературою та технологією складання бібліографічного списку; - здатність працювати з інформацією (збір, обробка, аналіз, оцінювання повноти інформації) з використанням сучасних ІКТ;

¹⁴² Сисоєва, С.О. та Козак, Л.В. 2016. *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*: навч. посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», с. 10-11.

опрацювання різних джерел інформації тощо)	- спроможність до поширення наукових знань в академічному та суспільному середовищах за допомогою ІКТ
комунікативний (вміння працювати в творчій групі; співпрацювати з колегами у науково-дослідницькій діяльності)	- здатність чітко і ясно формулювати свої думки, доводити вибір власної позиції; - вміння працювати в групах
особистісно-творчий (рівень розвитку творчих якостей особистості)	- нестандартне мислення, пошук нових рішень педагогічних задач; - активність, відповідальність за особисту участь в організації експерименту
професійно-рефлексивний (вміння усвідомлювати й оцінювати хід і результати науково-дослідницької діяльності; здатність до саморегуляції)	- здатність аналізувати власну науково-дослідницьку діяльність (доцільність, значущість обраної проблеми; відповідність постановки мети завданням дослідження); - здатність до саморегуляції (знання про способи професійного самовдосконалення та бажання його здійснювати; вміння усвідомлювати рівень власної діяльності та здібностей; вміння бачити причини недоліків у власній роботі); - самооцінка досягнень науково-дослідницької діяльності

С. Толочко¹⁴³ наводить такі визначення поняття «*наукова (науково-дослідницька, дослідницька) компетентність*» як:

– «здібності застосовувати знання, уміння, успішно діяти на основі практичного досвіду у вирішенні завдань науково-дослідницького характеру, успішна реалізація наукових компетенцій»¹⁴⁴;

– «сформований у викладача рівень теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь і навичок організації науково-дослідницької діяльності»¹⁴⁵;

– «наявність особливого наукового мислення, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів»¹⁴⁶;

¹⁴³ Толочко, С.В., 2019. *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 574 с.

¹⁴⁴ Білаш, А.В. *До питання наукової компетентності*. [online] Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php>

¹⁴⁵ Везетіу, К.В. *Науково-методична компетентність у сучасній педагогічній парадигмі*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/vezetiu-kv-naukovo-metodichna-kompetentnist-u-suchasniy-pedagogichniy-paradigmi/>

¹⁴⁶ Там само.

– «уміння визначати власний науковий інтерес, реалізувати науковий потенціал, досліджуючи актуальну наукову проблему, організовувати результативну наукову та науково-методичну діяльність»¹⁴⁷;

– «інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності»¹⁴⁸;

– «здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та впроваджувати наукові винаходи на основі глибоких удосконалених знань, умінь та навичок»¹⁴⁹.

Дослідниця вводить поняття *науково-дослідницько-експериментальна компетентність педагога*, яка передбачає «сформованість теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь, навичок, компетенцій організації науково-дослідницької діяльності, оволодіння науковим мисленням, висувати гіпотези для вирішення суперечливих питань, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів; самомотивація до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження через проведення експериментів, здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи в освітній процес; здатність репрезентувати власні досягнення та здобутки зрозумілою світовій науковій спільноті мовою за прийнятими в науковому товаристві правилами і критеріями оцінювання»¹⁵⁰.

Зважаючи на вищезазначене, у контексті теми здійснюваного дослідження під *науково-дослідницькою компетентністю педагога-дослідника* будемо розуміти інтегровану властивість особистості застосовувати набуті у процесі

¹⁴⁷ Там само.

¹⁴⁸ Сисоєва, С.О. та Козак, Л.В. 2016. *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*: навч. посібник. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка. Київ.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 156 с., с. 10-11.

¹⁴⁹ Цільмак, О.М. 2009. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. № 1-2, с. 128-134., с. 133.

¹⁵⁰ Толочко, С.В., 2019. *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 334.

відповідної діяльності знання, уміння, навички та способи діяльності для вирішення на якісно новому методологічному рівні як стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуацій та забезпечує здійснення творчої педагогічної та дослідницької діяльності.

До *структури* науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника віднесемо: мотивацію до здійснення професійної та науково-дослідницької діяльності, професійні якості, набуті знання, уміння та навички, професійну спрямованість, сформованість рефлексії, готовність до науково-дослідницької та професійної діяльності, творчий підхід.

Загальновідомо, що результат розвитку особистості досягається лише під впливом певних чинників – спадковості, середовища, виховання, включення в активну діяльність тощо.

Особистість педагога-дослідника вже не зазнає суттєвого впливу спадкового чинника, оскільки йдеться про дорослу людину. Тому варто зосередитися на впливі інших чинників, зокрема середовища, в якому педагог-дослідник здійснюватиме свою діяльність. Саме таке середовище здатні створювати наукові школи, про які докладніше буде висвітлено у наступних підрозділах дисертації.

1.3. Наукові підходи до професійно-творчого розвитку педагога-дослідника

Дослідження професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника зумовило необхідність розгляду та аналізу методологічних основ цього процесу. Методологія або «вчення про методи», в широкому значенні визначає філософську вихідну позицію наукового пізнання, загальну для всіх дисциплін, у вузькому значенні – теорію наукового пізнання у конкретних наукових дисциплінах¹⁵¹. Методологія педагогіки – це система знань про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи отримання знань, які

¹⁵¹ Штофф, В.А., 1972. *Введение в методологию научного познания*: учебн. пособ. Ленинград, 191 с.

об'єктивно відображають педагогічну дійсність, що змінюється в умовах суспільства, що розвивається¹⁵².

Застосування наукових підходів до розгляду педагогічних явищ обґрунтували у своїх роботах О. Антонова¹⁵³, Н. Батечко¹⁵⁴, О. Вознюк¹⁵⁵, О. Дубасенюк¹⁵⁶, І. Зязюн¹⁵⁷, В. Кремень¹⁵⁸, Д. Чернілевський¹⁵⁹ та ін. О. Дубасенюк наголошує на тому, що на сьогодні складність та багатовимірність педагогічної практики, рівень розвитку теорії та методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів¹⁶⁰.

«Підхід» науковці тлумачать як «сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єкта дійсності»¹⁶¹. Філософський словник термін «підхід» подає як сукупність певних структур і механізмів у пізнанні чи практиці, яка характеризує стратегії життя і діяльності людини у певних сферах¹⁶².

І. Зимня поняття «підхід» окреслює як визначену позицію, точку зору, що зумовлює дослідження, організацію того чи іншого явища, процесу¹⁶³ та як організацію і самоорганізацію освітнього процесу, у якому відображено соціальні установки суб'єктів навчання як суб'єктів педагогічної взаємодії та носіїв суспільної свідомості¹⁶⁴.

¹⁵² Смирнов, В.И. 1999. *Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях*. Москва: Педагогическое общество России, 416 с.

¹⁵³ Антонова, О.Є., 2006. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 175-215.

¹⁵⁴ Батечко, Н.Г., 2013. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, с. 5-20.

¹⁵⁵ Вознюк, О.В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 708 с.

¹⁵⁶ Дубасенюк, О.А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, № 15, ч. 1, с. 3-8.

¹⁵⁷ Зязюн, І.А., 2011. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 19-30.

¹⁵⁸ Кремень, В.Г., 2014. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. *Вища освіта України. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, № 3, с. 7-16.

¹⁵⁹ Чернілевський, Д.В., Томчук, М.І., Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., Захарченко, В.І., Вознюк, О.В. та Сіранчук, Н.З. 2012. *Методологія наукової діяльності: навч. посіб.* Вид. 3-є, перероблене. Вінниця: Вид-во АМСКП, 364 с.

¹⁶⁰ Дубасенюк, О.А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 166.

¹⁶¹ *Словник української мови в 11 томах*: т. 6. 1975, с. 521.

¹⁶² Фролова, И.Т. 1991. *Философский словарь*. Москва: Политиздат, с. 519.

¹⁶³ Зимня, И.А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 40 с.

¹⁶⁴ Зимня, И.А., 2003. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, № 5, с. 34-42.

Під «науковим підходом» Г. Селевко розуміє методологічну орієнтацію вчителя або керівника закладу, що спонукає до використання визначеної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності¹⁶⁵.

«Методологічний підхід» розглядається як певний вихідний принцип, вихідне положення, вихідну позицію чи переконання (цілісний, комплексний, системний, компетентнісний), а з іншого боку – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний)¹⁶⁶.

Методологічним підґрунтям проектування розвитку та формування особистості педагога-дослідника є положення загальнонаукових: *системного, синергетичного, середовищного, професіографічного, технологічного* та конкретнонаукових: *компетентнісного, діяльнісного, акмеологічного, андрагогічного та особистісно орієнтованого* підходів.

Системний підхід до проблеми становлення педагога-дослідника дозволяє розглядати розвиток та формування особистості як систему взаємопов'язаних складових, які забезпечують готовність здобувача освіти до професійно-педагогічної самореалізації; передбачає дослідження професійного становлення як багатоаспектного поняття, цілісної керованої динамічної системи, до складу якої входять відносно самостійні взаємопов'язані й взаємозалежні елементи (підсистеми).

Системний підхід забезпечує цілісність розгляду всіх складових процесу дослідництва і дозволяє розглядати професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника як систему взаємозумовлених структурних компонентів, які тісно пов'язані між собою та навколишнім середовищем, що забезпечує можливість прогнозувати освітні процеси з урахуванням вимог суспільства, які швидко змінюються.

¹⁶⁵ Селевко, Г.К. 2005. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: Народное образование, т. 2, с. 69.

¹⁶⁶ Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, с. 105.

Дослідники проблеми моделювання педагогічних систем Т. Гордієнко¹⁶⁷, Н. Грицай¹⁶⁸, В. Загвязинський¹⁶⁹, Н. Кузьміна¹⁷⁰, А. Новиков¹⁷¹, О. Савченко¹⁷², Л. Хомич¹⁷³ вважають, що системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Н. Грицай зазначає, що система – це цілісна сукупність елементів, які перебувають у взаємозв'язках і співпідпорядкуванні, що супроводжується виникненням нових якісних ознак і властивостей. Зміна одних елементів системи призводить до певних змін інших¹⁷⁴. Дослідниця теорії систем Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей. До структурних компонентів вона відносить цілі і завдання, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та вихованців, засоби освітньої комунікації, а до функціональних (стійкі базові зв'язки, що виникають у процесі діяльності педагогів та вихованців та зумовлюють рух, розвиток, вдосконалення педагогічних систем) – гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний компонент, критерії оцінювання якості освітньої системи¹⁷⁵.

Будь-яка система складається з певних структурних та функціональних одиниць, компонентів, складових, елементів, між якими встановлюються певні відношення і зв'язки, завдяки яким система є єдиним цілим, де властивості кожного компонента не можуть бути зрозумілі без урахування цих зв'язків. У

¹⁶⁷ Гордієнко, Т.В., 2012. Педагогічні моделі багаторівневої підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 6, с. 30-35.

¹⁶⁸ Грицай, Н.Б., 2015. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Scienseend Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, (III) 21, issue: 43, p. 21-24.

¹⁶⁹ Загвязинский, В. И. и Фомичева, И. Г., 1983. О роли системного и комплексного подходов в совершенствовании дидактических систем развивающего обучения. В: *Развивающее обучение в вузе: сб. науч. трудов*. Тюмень: ТГУ, с. 3-13.

¹⁷⁰ Кузьмина, Н.В., Князева, Г.Н. и Григорьева, Е.А. 2002. *Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие*. Москва: Народное образование, 105 с.

¹⁷¹ Новиков, А.М. 2013. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком, 208 с.

¹⁷² Савченко, О.Я. 1999. *Дидактика початкової школи: навч. підручник*. Київ: Генеза, 282 с.

¹⁷³ Хомич, Л.О. 1998. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Київ: Магістр-S, 125 с.

¹⁷⁴ Грицай, Н.Б., 2015. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Scienseend Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, (III) 21, issue: 43, p. 22.

¹⁷⁵ Кузьмина, Н.В. 1970. *Методы педагогического исследования учителя и формирование его деятельности*. Ленинград: ЛГУ, с. 11.

свою чергу, властивості системи є не просто сумою властивостей окремих її твірних елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язків і відношень між елементами, тобто, констатуються як інтегративні властивості системи як цілого¹⁷⁶. Розгорнуте визначення системного підходу полягає у тому, що це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (ціль), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок.

Застосування цього підходу в межах нашого дослідження сприяє вивченню професійно-творчого розвитку педагога-дослідника як упорядкованого процесу, що складається із взаємозалежних елементів, через проникнення в їх сутність, властивості та зв'язки.

Суттєвими категоріальними ознаками поняття системи є: структурованість (виникнення наукової школи відбувається через певний час спільної діяльності її членів, за цей час і виокремлюється певна система та ієрархія), взаємодія (є одним із критеріїв успішної діяльності школи та ефективного розвитку педагога-дослідника), єдність (поглядів, форм та методів роботи), різноаспектність (досліджень представників наукової школи), взаємозалежність (між членами школи та її лідером).

Реалізація системного підходу в контексті нашого дослідження забезпечує розгляд професійно-творчого розвитку педагога-дослідника в динаміці, цілісності зв'язків між ним та елементами науково-дослідницького середовища.

Оскільки будь-яка педагогічна система, у тому числі і науково-дослідницьке середовище, не є статичною і постійно змінюється, то наступним постає питання – як розвивається ця система підготовки педагога-дослідника у цьому середовищі, наскільки в її розвитку наявні елементи хаотичності чи впорядкованості, наскільки можна впливати ззовні на розвиток такої системи та сприяти її саморозвитку, що потребує розгляду досліджуваного явища з точки зору *синергетичного підходу*.

¹⁷⁶ Кузьмина, Н.В. 1970. *Методы педагогического исследования учителя и формирование его деятельности*. Ленинград: ЛГУ, с. 8.

В основу синергетичного підходу покладено теорію самоорганізації, що ґрунтується на ідеях цілісності світу, одночасного поєднання системності й хаосу. Його сутність полягає в дослідженні процесів самоорганізації та становленні нових упорядкованих структур, пропагуванні нового образу світу, складноорганізованого, відкритого, що безперервно змінюється¹⁷⁷.

Поняття «синергетика» було введено в науковий обіг його засновниками Г. Хакеном та І. Пригожиным. Дослідники й сьогодні активно розробляють загальнотеоретичні аспекти синергетики (В. Аршинов, А. Євтодюк, С. Курдюмов), синергетичну тематику в контексті загальної методології педагогіки (В. Андрущенко, О. Вознюк, О. Коваленко, В. Лутай), синергетичне обґрунтування сучасної педагогіки та освітніх систем (А. Євтодюк, Г. Нестеренко, Г. Павлова, О. Панфілов, О. Савченко) тощо. Сам термін «синергетика» науковці трактують як «співдію», «співпрацю»¹⁷⁸, «спільну дію»¹⁷⁹, «енергію сумісної дії»¹⁸⁰.

Погоджуємося з твердженнями В. Буданова¹⁸¹, О. Вознюка¹⁸², А. Євтодюк¹⁸³, В. Кременя¹⁸⁴, С. Лісової¹⁸⁵, О. Робуля¹⁸⁶, що методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості, суб'єктів освітньої діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати професійно-творчий розвиток та його модель як динамічну, самокеровану, розвивальну, багаторівневу, цілісну систему, що забезпечує власний розвиток завдяки активному використанню

¹⁷⁷ Драч, І.І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: монографія. Київ: Дорадо-Друк, 456 с.

¹⁷⁸ Андрущенко, В.П. та Лутай, В.С., 2004. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*, вип. 6, с. 59-72.

¹⁷⁹ Коваленко, О.А. та Коваленко, Л.М., 2012. Синергетичний підхід як спеціалізована методологічна база педагогічних досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, вип. 23 (76), с. 90-96.

¹⁸⁰ Квас, В.М., 2010. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», вип. 14, кн. І, с. 125-133.

¹⁸¹ Буданов, В., 2006. Методология и принципы синергетики. *Філософія освіти*, № 1 (3), с. 143-175.

¹⁸² Вознюк, О.В., 2009. *Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 24 с.

¹⁸³ Євтодюк, А.В., 2002. *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*: автореф. дис. кандидата філос. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 20 с.

¹⁸⁴ Кремень, В.Г. та Ільїн, В.В. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка, 368 с.

¹⁸⁵ Лісова, С.В., 2015. Синергетичний підхід як інноваційна орієнтація у педагогіці. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівненський державний гуманітарний університет, вип. 2, с. 83-92.

¹⁸⁶ Робуль, О., 2006. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, № 1 (3), с. 35-42.

внутрішніх ресурсів і можливостей зовнішнього середовища та продукує нове структурне утворення вищого порядку розвитку.

Ключовими принципами синергетики, як вважає О. Дубасенюк¹⁸⁷, є принципи: природної самоорганізації, самодетермінованості педагогічних об'єктів; неврівноваженої динаміки, станів нестійкості; хаотичності процесів; відкритості педагогічних систем, їх саморозвитку; нелінійності, біфуркаційності освітніх процесів; ймовірності, випадковості, багатомірності педагогічних явищ.

У межах синергетичного підходу розвиток визначають як підсистему складноорганізованої відкритої, динамічної, нелінійної системи, якою є особистість, здатна до самовизначення, самоорганізації й саморозвитку, а процес її професійного становлення – створення сприятливих умов для самореалізації. Самоорганізація виконує стимулювальну функцію стосовно становлення особистості, оскільки сприяє тому, що вона приймає самозміни, закріплюється у власних діях і рухається до нових вершин; людина розглядається як активний творчий суб'єкта, котрий винаходить способи оптимального впливу на самого себе і, водночас, на освітню систему; проголошується відмова від репродуктивності в освіті шляхом сумісного пошуку.

Суттєвими для нашого дослідження є положення синергетики про можливість ініціювати процеси нелінійного саморозвитку системи за допомогою управлінських дій людини, використовувати хаос як джерело розвитку, спрямовуючи його в конструктивне русло, неможливість нав'язати майбутньому вчителю ззовні модель професійного становлення, не створивши умов для самореалізації внутрішнього потенціалу.

Отже, синергетичний підхід утверджує ідею самоорганізації процесів, що досліджуються, а також акцентує увагу на важливості активізації власних сил та здібностей педагога-дослідника, ініціювання індивідуальних освітніх траєкторій та шляхів розвитку науково-дослідницької компетентності.

¹⁸⁷ Дубасенюк, О.А., 2016. Наукові підходи до освіти дорослих. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с. 155-167.

Становлення педагога-дослідника, як правило, відбувається одночасно в декількох середовищах (освітньо-виховному, професійно-діяльнісному тощо).

Середовищний підхід спрямований на реалізацію ідеї створення формуючого середовища в системі освіти на основі гуманістичної концепції освіти, її цілей і завдань на всіх етапах педагогічного процесу, яка передбачає розвиток активної особистості здобувача освіти, формування його компетентностей.

Середовищний підхід в освіті пов'язаний із введенням у науковий обіг понять «освітній простір», «освітнє середовище», «інформаційне освітнє середовище», «освітнє середовище закладу освіти», тощо. Засади реалізації середовищного підходу висвітлено у роботах О. Дубасенюк¹⁸⁸, В. Желанової¹⁸⁹, Ю. Манулова¹⁹⁰, Л. Панченко¹⁹¹, Г. Полякової¹⁹², О. Ярошинської¹⁹³, В. Ясвіна¹⁹⁴.

Освітнє середовище розглядається вченими як: можливість управління процесом розвитку особистості через спеціально створене середовище (Ю. Мануйлов, 2000); система впливів і умов формування та розвитку особистості (В. Ясвін, 2001); стратегія управління процесом професійно-особистісного формування студентів (В. Желанова, 2016).

Освітнє середовище закладу освіти/установи, в яких діє наукова школа, є похідним від системи компонентів – просторово-предметного, соціального і психодидактичного.

Просторово-предметний компонент:

- матеріально-технічна база структурного підрозділу, в межах якого діє наукова школа;
- доступ до сучасної наукової, методичної, навчальної літератури;

¹⁸⁸ Дубасенюк, О.А., ред. 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута. 400 с.

¹⁸⁹ Желанова, В.В., 2016. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: АМСКП «Полісся», с. 98-115.

¹⁹⁰ Мануйлов, Ю.С., 2000. Середовий підхід в вихованні. *Педагогіка*, № 7, с. 36-41.

¹⁹¹ Панченко, Л.Ф. 2010. *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 280 с.

¹⁹² Полякова, Г., 2018. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (78), с. 186-199.

¹⁹³ Ярошинська, О., 2011. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади і перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, вип. 4, ч. 1, с. 104-109.

¹⁹⁴ Ясвін, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 365 с.

- наявність спеціально створених умов для різних видів освіти: формальної (навчання за програмами бакалаврату, магістратури, аспірантури, докторантури); неформальної (проведення різнорівневих конференцій, семінарів, круглих столів, презентацій, літніх шкіл, засідань міжгалузевих академій тощо); інформальної (можливість займатися самоосвітою).

Соціальний компонент:

- місія, цінності та стратегія діяльності наукової школи, а також їх реалізація у процесі професійно-творчого розвитку педагога-дослідника;
- характер взаємодії усіх суб'єктів діяльності наукової школи;
- спрямованість діяльності школи на формування науково-дослідницької компетентності та креативності її представників.

Психодидактичний компонент:

- упровадження сучасних форм, методів, технологій та підходів до здійснення творчої науково-дослідницької підготовки здобувачів освіти;
- дидактична література, методичні рекомендації та інструктивно-методичні матеріали для організації аудиторної та самостійної підготовки фахівців.

Г. Полякова¹⁹⁵, ґрунтовно досліджуючи генезу середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін, зазначає, що як методологічний середовищний підхід у вищій освіті є стратегією вирішення теоретичних і практичних проблем щодо підготовки фахівців із вищою освітою, особистісно-професійного розвитку та успішності суб'єктів закладу вищої освіти, відповідності якості освітніх послуг індивідуальним і соціальним потребам, інституційним, державним, міжнародним вимогам (стандартам), запитам ринку праці шляхом перетворення освітнього середовища або побудови комплексу освітніх середовищ на локальному (інституційному) рівні.

Зазначимо, що в межах нашого дослідження середовищний підхід доповнюватиме та розширюватиме можливості всіх зазначених вище підходів.

¹⁹⁵ Полякова, Г., 2018. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (78), с. 186-199.

Професіографічний підхід нами обрано для побудови моделі особистості педагога-дослідника та подальшого аналізу змін в його особистісній, професійній та творчій сферах.

Професіограма вказує напрями вдосконалення професійної діяльності та орієнтує на розвиток фахівця; моделює передбачуваний результат, який має бути досягнутий після певного етапу навчання та дослідницької діяльності. Як система вимог до спеціаліста, вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії його професійної підготовки, а також удосконалювати програму розвитку особистості.

Отже, застосування професіографічного підходу полягатиме у зіставленні наявного рівня знань, умінь, навичок, компетентності, загального, професійного та творчого розвитку особистості педагога-дослідника з його ідеальною моделлю.

Технологічний підхід у нашій роботі характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності наукової школи та підвищення результативності професійно-творчого розвитку педагогів-дослідників.

Сучасне розуміння освітніх технологій пов'язано з пошуком способів максимального підвищення результатів освітнього та дослідницького процесів через аналіз, відбір, конструювання і контроль всіх їх складників. До загальних технологічних характеристик належать: наявність мети та чітких і діагностично перевірених завдань професійно-творчого розвитку; відбір змісту навчання в вигляді системи особистісно-професійних завдань кожному з дослідників, орієнтовної основи і способів їх вирішення; наявність чіткої послідовності, логіки, певних еталонів засвоєння науково-дослідницьких вмінь; розробка способів взаємодії учасників науково-дослідницького процесу на кожному етапі пізнання; досягнення гарантованих результатів.

До структури технології науково-дослідницької діяльності в середовищі наукової школи входить система педагогічних методів, прийомів цілеутворення, планування, організації і здійснення контролю, корекції та оцінки науково-

дослідницької діяльності, а функції полягають в її орієнтації на отримання інтегративного результату розвитку, що характеризується високою якістю і максимальною кількістю засвоєння інформації, динамікою, напруженістю, варіативністю навчання та дослідження, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності.

Освітні технології стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Різнобічні аспекти впровадження освітніх технологій розкривають у своїх наукових працях такі науковці: В. Беспалько¹⁹⁶ (вважає, що педагогічна технологія – це проєкт певної педагогічної системи, що практично реалізується); А. Вербицький¹⁹⁷, М. Кларін¹⁹⁸, І. Лернер¹⁹⁹ (пов'язують педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання); О. Любарська, Н. Маслова²⁰⁰, М. Махмутов²⁰¹, А. Нісімчук, В. Оконь²⁰², О. Падалка²⁰³ (визначають технологію навчання як наукову основу застосування різноманітних методів навчання); О. Пехота²⁰⁴, І. Підласий²⁰⁵, Л. Хомич (обґрунтовують підготовку майбутніх фахівців на основі технологічного підходу).

Технологію як систему, що включає в себе концепцію освіти, мету освіти, методику, учителя, учня, адміністрацію, будинки, підручники і навчальні посібники, програми, технічні засоби навчання, фінансування трактує Н. Маслова²⁰⁶.

В структурі педагогічної технології Л. Хомич виокремлює концептуальну основу, змістову частину навчання, яка включає: його мету, загальну і конкретну, та зміст навчального матеріалу; процесуальну частину (технологічний процес), що складається з організації навчального процесу, методів і форм навчальної

¹⁹⁶ Беспалько, В.П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 192 с.

¹⁹⁷ Вербицкий, А.А., 1987. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, № 5, с. 31-39.

¹⁹⁸ Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе*. Москва: Просвещение, 77 с.

¹⁹⁹ Лернер, И.Я., 1974. *Проблемное обучение*. Москва: Знание.

²⁰⁰ Маслова, Н.В. 2002. *Ноосферное образование*: монография. Москва: Институт холодинамики, 338 с.

²⁰¹ Махмутов, М.И. 1977. *Проблемное обучение: основные вопросы теории*. Москва: Педагогика, 368 с.

²⁰² Оконь, В. 1978. *Проблемное обучение*. Москва: Педагогика.

²⁰³ Падалка, О.С., Нісімчук, А.М., Смолюк, І.О. та Шпак, О.Т. 2000. *Сучасні педагогічні технології*: навч. посіб. Київ: Просвіта, 368 с.

²⁰⁴ Пехота, О.М., Кіхтенко, А.З. та Любарська, О.М., 2001. *Освітні технології*: навч.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 256 с.

²⁰⁵ Підласий, І.П., 1998. Педагогічні інновації. *Рідна школа*, № 12, с. 3-17.

²⁰⁶ Маслова, Н.В. 2002. *Ноосферное образование*: монография. Москва: Институт холодинамики, с. 176.

діяльності учнів, методів і форм роботи вчителя, діяльності вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу й діагностики навчального процесу²⁰⁷.

На думку В. Сласт'яніна, у використанні педагогічних технологій важливу роль відіграє особистість педагога, що диференціює поняття «методика» та «педагогічна технологія». Якщо перше розкриває процедуру використання комплексу методів та прийомів навчання й виховання безвідносно до діяча, який її виконує, то педагогічна технологія передбачає доручення до неї особистості педагога в усьому різноманітті її прояву²⁰⁸.

Технологічний підхід забезпечує наукову організацію освітнього процесу шляхом застосування педагогічної технології як системи найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, що обов'язково супроводжується підвищенням ефективності підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз сутнісних особливостей поняття «педагогічна технологія» дозволив нам сформулювати власне тлумачення досліджуваного феномена. Педагогічну технологію будемо розуміти як системне проектування діяльності науково-педагогічної школи з гарантованим досягненням поставленої мети, що сприяє розвитку особистості педагога-дослідника, актуалізації його творчої діяльності, набуттю особистісно значущого досвіду розв'язання науково-дослідницьких завдань, формування його науково-дослідницької компетентності.

Компетентнісний підхід є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти в Україні. Це поняття увійшло у педагогічний простір із зарубіжної освіти.

На думку А. Хуторського²⁰⁹, компетентнісний підхід виражається в засвоєнні на високому рівні змісту предметної галузі, яка пов'язана з майбутньою професійною діяльністю; в оволодінні способами діяльності (початкові професійні навички і вміння), що необхідні для успішної соціалізації на початку трудової діяльності.

²⁰⁷ Хомич, Л.О. 1998. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Київ: Магістр-S, с. 52.

²⁰⁸ Сласт'янін, В.А. и Подымова, Л.С. 1997. *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», с. 34.

²⁰⁹ Хуторской, А.В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64.

Вітчизняні педагоги по-різному тлумачать сутність компетентнісного підходу: С. Вітвицька²¹⁰ вважає, що компетентнісний підхід – орієнтація на єдині вимоги до освітніх стандартів у Європі; Н. Бібік²¹¹ визначає його як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем; О. Пометун²¹² – як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості; Л. Паращенко²¹³ зазначає, що «компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики»; О. Дубасенюк²¹⁴ стверджує, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань.

Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного кваліфікаційного підходу, відображає вимоги не лише до змісту освіти (що повинен знати, вміти і якими навичками володіти здобувач освіти в професійній галузі), а й до поведінкової складової (здатності застосовувати знання, вміння, навички для

²¹⁰ Вітвицька, С.С. 2015. *Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти*: [монографія]. Житомир: «Полісся», 416 с.

²¹¹ Бібік, Н.М., 2004. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 47.

²¹² Пометун, О.І., 2004. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 15-24.

²¹³ Паращенко, Л.І., 2004. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 73.

²¹⁴ Дубасенюк, О.А. та Вознюк, О.В. 2011. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 24.

розв'язування завдань професійної діяльності). Дослідники визначають компетентнісний підхід як наукову концепцію, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності й здатності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді або у конкретній професійно-фаховій сфері.

Компетентнісний підхід зміщує акценти з накопичення знань, умінь і навичок педагогами-дослідниками у процесі науково-дослідницької діяльності в середовищі науково-педагогічної школи в площину формування й розвитку практичних дій і творчого застосування набутих знань і досвіду у різних ситуаціях.

Таким чином, компетентнісний підхід спонукає до усвідомлення необхідності постійного оновлення, розширення власних знань, умінь, навичок, пояснює, що розвинена науково-дослідницька компетентність необхідна, щоб бути ефективним у педагогічній діяльності.

Діяльнісний підхід в освіті ґрунтовно досліджено в працях Л. Виготського²¹⁵, В. Давидова, Д. Ельконіна²¹⁶, О. Леонтьєва²¹⁷ та інших відомих учених.

Науково-дослідницька діяльність, як і будь-який інший різновид діяльності, визначається предметним змістом, складовими якого є: мотивація, мета, предмет, засоби, способи, продукт і результат.

Діяльнісний підхід передбачає розвиток науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників через динамічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу в умовах спеціально створеного інноваційного середовища, зокрема науково-педагогічної школи, кафедри, факультету/інституту, закладу освіти. Цей підхід вимагає створення умов для активного пізнання, самовизначення та самореалізації педагогів-дослідників. Інноваційне освітнє середовище характеризується низкою умов: наявністю емоційно-сприятливого клімату та взаємостосунків співпраці і співтворчості між

²¹⁵ Выготский, Л.С. 1991. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 93 с. (Психологический очерк: книга для учителя).

²¹⁶ Давыдов, В.В. 1996. *Теория развивающего обучения*. Москва: Интор, 544 с.

²¹⁷ Леонтьев, А.Н., 1960. О формировании способностей. *Вопросы психологии*, № 1, с. 7–17.

членами школи; створенням атмосфери, наповненої духовно-просвітницьким змістом; формуванням індивідуально-творчого стилю майбутньої професійної діяльності; запровадженням широкого спектру організаційних форм у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями; підвищенням рівня науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника; оновленням матеріально-технічної бази та навчально-методичного забезпечення тощо.

Діяльнісний підхід спрямований на організацію продуктивної науково-дослідницької діяльності педагогів-дослідників; сприяє засвоєнню способів дій, формуванню вмінь і навичок виконання різних видів науково-дослідницької діяльності; дозволяє активізувати діяльність педагогів-дослідників в освітньому процесі; створює умови для свідомого професійного зростання; передбачає відбір заходів, змістове наповнення яких характеризується повнотою і системністю видів діяльності, необхідних для розвитку науково-дослідницької компетентності.

Особистісний, професійний, творчий розвиток фахівця не може успішно здійснюватися без включення в навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність, які є основними формами і провідними умовами цього процесу.

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок педагога-дослідника щодо застосування набутих знань у практичних ситуаціях, пошуку шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Діяльнісний підхід до науково-дослідницької діяльності в інноваційному освітньому середовищі реалізується на основі низки провідних положень:

- принципу діяльності (відкриття нового знання самим дослідником);
- принципу безперервності (узгодженість усіх компонентів системи науково-дослідницької діяльності: мети, завдань, змісту, методів, форм);
- принципу цілісного уявлення про світ;
- принципу мінімаксу (забезпечує різнорівневу підготовку);
- принципу психологічної комфортності (віра у сили та можливості фахівця);

- принципу варіативності (формування вміння добирати різні варіанти розв'язання завдань);
- принципу творчості (максимальна орієнтація на творчу основу у діяльності).

Діяльнісний підхід дозволяє активізувати педагогів-дослідників у процесі науково-дослідницької діяльності, забезпечує розвиток науково-дослідницької компетентності на результативному рівні.

Важливим для нашого дослідження є реалізація в його межах *акмеологічного підходу*, підґрунтям якого у педагогічній освіті є акмеологія – міждисциплінарна наука, яка виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на етапі її професійної зрілості²¹⁸.

Найчастіше акмеологічний підхід застосовується у формуванні професійної компетентності педагога (О. Антонова²¹⁹, В. Вакуленко, С. Калаур, Н. Кошарна²²⁰, В. Максимова, І. Ніколаєску, О. Проценко, В. Тарасова).

У межах акмеологічного підходу Н. Кошарна²²¹ об'єктом досліджень визначає особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується у конкретному виді діяльності і досягає в цій діяльності вершин професіоналізму. Предметом є закономірності, механізми, умови і чинники, які сприяють високим професійним досягненням в конкретній галузі діяльності а також розвитку професіоналізму особистості і діяльності²²². Н. Сидорчук зазначає, що застосування акмеологічного підходу дозволяє розглядати професіоналізм викладача в контексті його духовності, професійної та соціальної зрілості²²³.

²¹⁸ Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с.

²¹⁹ Антонова, О.Є., 2012. Розробка науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості як напрям діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 149-169.

²²⁰ Кошарна, Н.В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя. [online] *Вісник психології і педагогіки*. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

²²¹ Там само.

²²² Шарлович, З.П., 2017. Акмеологічний аспект розвитку професійної майстерності спеціаліста медсестринства через післядипломну освіту на опорних ідеях В.О. Сухомлинського. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 5 (91), с. 162-166.

²²³ Сидорчук, Н.Г., 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.

Сучасна акмеологія – це наука про шляхи досягнення максимального ступеня досконалості особистості в різних видах діяльності. Вона розглядає процеси професійного і особистісного розвитку в їх єдності, а також шляхи професійної соціалізації на основі реалізації творчого потенціалу суб'єкта діяльності²²⁴. Однією з актуальних проблем акмеології є формування загальних принципів удосконалення професійної діяльності. Високий професіоналізм та творча майстерність є важливими ресурсами людини, які дозволяють їй досягти стану «акме» – досконалого стану зрілості дорослої людини, який свідчить, що вона відбулася як фізичний індивід, громадянин, особистість та професіонал. З позиції акмеології формування професіоналізму, майстерності і компетентності є цілеспрямованим процесом, а не стихійним, випадковим використанням своїх можливостей, ресурсів, здібностей. Застосовуючи акмеологічний підхід у науково-дослідницькому процесі, можна досягнути системного цілісного розвитку особистості, який передбачає розвиток науково-дослідницької компетентності; професійно важливих особистісно-ділових якостей, рефлексивної організації, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації наукових досягнень; формування професійної і моральної системи регуляції поведінки, діяльності та взаємин²²⁵.

Фахівці доводять, що зусиллями науковців можна створити середовище, в якому дослідник може досягнути акме у певному періоді свого життя, активізувати прагнення особистості до професійно-творчого зростання, створити основу для розвитку професійної творчої діяльності.

Перспективність акмеологічного підходу в процесі формування компетентності визначається тим, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток, самовдосконалення, спрямоване на необхідність досягнення найвищих результатів у професійній та науковій діяльності особистості. При

²²⁴ Деркач, А.А. и Зазыкин, В.Г. 2003. *Акмеология: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер, 52 с.

²²⁵ Деркач, А.А. и Орбан, Л.С. 1995. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва, 126 с.

цьому акцент ставиться на розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей кожного здобувача освіти²²⁶.

Важливою умовою акмеологізації науково-дослідницького процесу є створення особливого «акмеологічного середовища», яке характеризується комфортним викладанням, навчанням та дослідженням, що стимулює прагнення до самореалізації, творчості.

Реалізація моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в інноваційному освітньому середовищі здійснюватиметься на принципах навчання дорослих, тому досягнення мети дослідження неможливе без урахування основних положень *андрагогічного підходу*.

Термін «андрагогіка» вперше був використаний німецьким істориком педагогіки О. Каппом для позначення особливого розділу педагогіки, в якому досліджуються проблеми навчання дорослих. Американський педагог Малькольм Ноулз²²⁷ виділяє шість ключових принципів навчання дорослих: потреба у знаннях; самоусвідомлення; попередній досвід; готовність навчатися; ставлення до навчання; мотивація навчатися.

У Педагогічному словнику термін «андрагогіка» визначається як педагогіка дорослих, тобто одна з педагогічних наук, яка досліджує проблеми освіти, самоосвіти і виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих людей²²⁸. Проблеми андрагогіки як теорії навчання дорослих досліджували С. Болтівець, Т. Василькова, М. Громкова, А. Кузьмінський, Н. Протасова; особливості організації навчання дорослих у системі неперервної освіти представлені у працях В. Андрущенко, А. Гуржія, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало; питання підвищення кваліфікації педагогів у закладах післядипломної освіти розглядали В. Бондар, К. Гуркевич, К. Климова, П. Худоминський, Т. Шамова та ін.

²²⁶ Дроч, І.І., 2000. Акмеологічний підхід до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. *Нові технології навчання*. Київ, вип. 28, с. 61-65.

²²⁷ Knowles, M.S., et al., 1984. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

²²⁸ Ярмаченко, М.Д., ред. 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка, 516 с.

Сучасні аспекти навчання дорослих розглядаються відповідно до провідних положень андрагогічного підходу, а саме: головна роль у власній освіті та розвитку належить самому фахівцю; навчання має враховувати індивідуальні особливості педагога-дослідника, відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати; у процесі навчання дорослих необхідно спиратися на їхнє прагнення до саморозвитку; навчальний та дослідницький процес – це спільна діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає²²⁹.

В аспекті нашого дослідження реалізація андрагогічного підходу дозволить акцентувати увагу на важливості неперервної освіти для професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника у вигляді формальної (навчання за освітніми програмами відповідно кваліфікаційному рівню, підвищення кваліфікації, стажування), неформальної (індивідуальні та групові заняття з науковцями школи; тренінги чи короткотермінові курси; участь у вебінарах, семінарах, науково-практичних конференціях, навчання на дистанційних освітніх платформах тощо) та інформальної (здобуття необхідних знань, умінь, навичок у контексті життєвого досвіду) освіти.

Андрагогічний підхід до професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника забезпечує навчання та розвиток дослідників з урахуванням їхніх вікових особливостей, освітніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, здібностей і можливостей. Це відображає гуманістичну сутність освітнього та наукового процесу, забезпечує активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, які сприяють розвитку науково-дослідницької компетентності, досягненню самореалізації у професійній діяльності.

Особистісно орієнтований підхід передбачає пріоритет суб'єкта науково-дослідницької діяльності, необхідність «відійти від навчально-дисциплінарної

²²⁹ Вітюк, В.В., *Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти*. [online] Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2009_3_4/pp/63/nayk/vituk.pdf.

моделі і переорієнтувати науково-дослідницький процес на головне – особистість».

У царині досліджень особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів можна виділити такі напрями: розкриття парадигми особистісної орієнтації освіти (І. Зязюн²³⁰, А. Маслоу²³¹, С. Подмазін²³²); обґрунтування основних напрямів переходу до особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в суспільстві (В. Байденко²³³, С. Вітвицька²³⁴, З. Курлянд²³⁵, О. Савченко, В. Ягупов²³⁶); визначення загальнодидактичних засад особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів І. Бех²³⁷, О. Бондаревська²³⁸, Є. Зеєр²³⁹, О. Падалка²⁴⁰; формування творчої особистості майбутнього вчителя В. Андреев²⁴¹, Д. Богоявленська²⁴², Н. Гузій²⁴³, В. Моляко²⁴⁴.

С. Подмазін²⁴⁵ визначає метою особистісно орієнтованої освіти знаходження, підтримку, розвиток людини в людині, і розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією. На необхідності підсилення гуманістичної

²³⁰ Зязюн, І.А., 2000. Концептуальні засади освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 1, с. 3-12.

²³¹ Маслоу, А., 1982. Самоактуалізація. *Психологія личности*. Москва: Изда-во МГУ, с. 108-117.

²³² Подмазін, С.І., 2006. Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст. *Культурологічний вісник*, № 16, с. 123-128.

²³³ Байденко, В.І. 2005. *Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода)*: метод. пособ. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 114 с.

²³⁴ Вітвицька, С.С., 2010. Особистісно-орієнтоване проектування педагогічної підготовки магістрів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, вип. 50, с. 83.

²³⁵ Курлянд, З.Н. 1995. *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса: б. в., 160 с.

²³⁶ Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Либідь, 526 с.

²³⁷ Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: ІЗМН, 204 с.

²³⁸ Бондаревская, Е. В., 1995. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*, № 4, с. 29-35.

²³⁹ Зеєр, Є.Ф. 1998. *Личностно ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург: Издательство УГППУ, 147 с.

²⁴⁰ Падалка, О.С., Нісімчук, А.М., Смолюк, І.О. та Шпак, О.Т. 2000. *Сучасні педагогічні технології: навч. посіб.* Київ: Просвіта, 368 с.

²⁴¹ Андреев, В.И. 1988. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 238 с.

²⁴² Богоявленская, Д.Б. 2002. *Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов*. Москва: Академия, 320 с.

²⁴³ Гузій, Н.В., 1997. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: УДПУ імені М.П. Драгоманова, с. 28-31.

²⁴⁴ Моляко, В., 2011. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала. *Рідна школа*, № 12, с. 7-11.

²⁴⁵ Подмазін, С.И. 2000. *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта, с. 2.

спрямованості навчального процесу наголошує С. Яценко²⁴⁶ та зазначає, що в основі парадигми особистісно орієнтованого навчання покладена головна цінність – сама людина, її творчість.

Науковці виокремлюють *особистісно-діяльнісний* підхід, який спрямований на всебічний гармонійний розвиток особистості відповідно до власних потреб та світобачення у процесі професійної, дослідницької та інших видів діяльності. В основу особистісно-діялісного підходу покладено принцип гуманізації освіти, який ґрунтується на активізації автономних, самоуправлінських механізмів особистості: саморозвитку, самовизначення, самореалізації.

Формування креативності та науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення.

Таким чином, охарактеризовані нами наукові підходи є теоретичним підґрунтям для створення моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто науково-теоретичні основи сутності науково-дослідницької діяльності та формування особистості педагог-дослідника у процесі її здійснення, обґрунтовано категоріально-понятійний апарат дослідження. Узагальнено, що цілісність розгляду досліджуваної проблеми забезпечується комплексним застосуванням сукупності методологічних підходів, зокрема: системного, синергетичного, середовищного,

²⁴⁶Яценко, С.Л., 2006. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання [online]. *Вісник Житомирського державного університету*. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1325/1/555.pdf>

професіографічного, технологічного, компетентнісного, діяльнісного, акмеологічного, андрагогічного та особистісно орієнтованого.

Охарактеризовано зміст та сутність базових понять дослідження проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника. На засадах сучасного термінознавства окреслено поняттєве поле «науково-дослідницької діяльності»; розглянуто підходи до розуміння поняття «педагог-дослідник», виокремлено його складові (особистісну, професійну та дослідницьку) та запропоновано власне визначення як це духовно зрілого, креативного, компетентного фахівця, здатного до самоосвіти та саморозвитку, який здійснює одночасно педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, при цьому педагогічна є основою для проведення дослідницької. Досліджувані категорії фахівців обмежуємо чотирма кваліфікаційними рівнями: бакалавр, магістр, кандидат наук (доктор філософії), доктор наук, окреслюючи їх на основі діючої законодавчої бази.

Проаналізовано низку ключових дефініцій від «розвитку особистості» до «професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника» (який визначили як спеціально організований процес удосконалення його професійно-творчих якостей у ході виконання дослідницького завдання) та визначено зміни, які відбуваються в особистості у процесі зазначеного розвитку.

Узагальнення теоретичних підходів, напрямів, контекстів розгляду проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника засвідчило багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного концепту в теорії й методиці професійної педагогічної підготовки у вищій школі, різноманіття підходів щодо встановлення його сутності, суб'єктів й результату. Результатом ми визначили сформованість науково-дослідницької компетентності (інтегрованої властивості особистості застосовувати набуті у процесі відповідної діяльності знання, уміння, навички та способи діяльності для вирішення як стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуацій та здійснювати творчу педагогічну діяльність) на емпірично-інтуїтивному дослідницько-логічному креативно-евристичному рівнях.

Вимоги до особистості педагога-дослідника узагальнено у вигляді професіограми (особистісні якості, дослідницькі та професійні зун, психофізіологічні можливості та недопустимі якості).

Викладені в розділі 1 теоретичні узагальнення та авторські наукові висновки представлено у наукових публікаціях автора: [3; 5; 10; 12; 14; 18; 19].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

2.1. Наукова школа як педагогічний феномен

Дослідження становлення, розвитку та популяризації діяльності наукових шкіл стають все більше актуальними у постійно змінюваному інформаційному суспільстві, потенціал якого складають творчі, ініціативні, креативні та висококваліфіковані фахівці, які прагнуть до постійного самовдосконалення. У підготовці майбутнього педагогічної науки (магістрів, докторів філософії, докторів наук) – педагогів-дослідників – провідну роль відіграють науково-педагогічні школи.

Наукові школи – явище історичне та доволі поширене, проте відоме досить вузькому загалу науковців, які працюють у межах цих шкіл або досліджують їх діяльність.

Для обґрунтування вагомості впливу наукових шкіл на прогрес у всіх суспільних сферах, зокрема, й освіти, звернемося до історичних витоків їх зародження.

2.1.1. Історико-педагогічний аспект розвитку наукових шкіл

У своїх дослідженнях С. Хайтун виокремив три етапи розвитку феномену «наукова школа»: I етап (до кінця XIX ст.) – «класична наукова школа», в основі діяльності якої переважала індивідуальна наукова праця, наприкінці етапу наукові школи організовувались на базі тогочасних закладів вищої освіти; II етап (кінець XIX – початок XX ст.) – «дисциплінарна наукова школа» – етап поглиблення диференціації науки (виникнення академічних і прикладних науково-дослідних інститутів) та розвитку колективних форм організації наукової праці (дисциплінарно організовані наукові колективи); III етап (друга

половина XX ст. – наш час) – «проблемна наукова школа» – етап розвитку колективних форм організації наукової праці за проблемним принципом²⁴⁷.

На основі аналізу наукознавчих, філософських та педагогічних джерел нами деталізовано та доповнено попередню періодизацію з інституційної точки зору.

I етап – VII-IV ст. до н.е. – XII ст. характеризується зародженням на теренах Давніх Індії, Китаю, Греції, Риму філософських систем (санх'я, йога, буддизм та ін.), як хранителів персоніфікованого знання, та давньогрецьких філософсько-математичних шкіл (Фалеса, Піфагора, Сократа, Платона, Арістотеля, Епікура та ін.), як прототипів дослідницьких колективів.

Як зазначає Г. Волинка²⁴⁸, «інтелектуальні здобутки перших філософів спонукали їх шукати не лише учнів», які разом із наставником формували школу, але й до пошуку «спроби трансляції власних здобутків», тобто до організації освітньо-методичної складової.

Становлення й розвиток тогочасних шкіл відбувався у відкритих публічних диспутах – спочатку викладалася точка зору супротивника, потім – її спростування, а потім – твердження власних положень. Нерідко вони проводилися з великою пишністю в присутності правителів та вельмож, переможець отримував підтримку правителя своїй школі й нових прихильників.

Так, в Академії виховання здійснювалося всередині спільноти, яка поділялася на старших (учених та викладачів) і молодших (учнів). На думку Платона, справжня філософія могла існувати лише в умовах постійного діалогу між вчителями та учнями у стінах школи. Тому в Академії передбачалося спільне життя наставників та учнів, що надавало можливість впливати не лише словом, але й особистим прикладом. Основною формою навчання був діалог як спільний пошук істини, коли співрозмовники вчилися долати обмеженість власної думки і досягати загальності.

²⁴⁷ Хайтун, С.Д., 1977. Об историческом развитии понятия научной школы. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 275-285.

²⁴⁸ Волинка, Г.І. 2005. *Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті*: навч. посібник. Київ: Вища освіта, 544 с.

На відміну від Академії у Лікеї – вищій школі Античності, заснованої Аристотелем, – було створено передумови для організації та проведення колективних наукових досліджень, які не були жорстко регламентовані межами одного філософського вчення. Головною умовою реалізації такого підходу визнавалася наявність учнів, одностудентів, мислителів, здатних зрозуміти хід думки свого вчителя і старшого товариша. Надалі шляхом емпіричних або теоретичних досліджень необхідно було підтвердити, уточнити або спростувати висловлені очільником школи ідеї та гіпотези. У випадку спростування – запропонувати власну теорію походження і функціонування певних природних або суспільних явищ і процесів, яка також мала бути всебічно розглянута, підтверджена або спростована науковим співтовариством. Лікей, на нашу думку, найбільш повно відображає основну сутність діяльності сучасних наукових шкіл – створення та розповсюдження знань. І Академію, і Лікей часто відносять і до авторських шкіл.

Перший етап умовно відносимо до загальної періодизації становлення наукових шкіл, оскільки лише за історико-археологічними знахідками дізнаємося про існування вищої освіти у Давні часи, яка не мала окремих споруд та інфраструктури, місце проживання самого вчителя і було, так званою школою, знання від вчителя до студентів і далі передавалися переважно в усній формі. Кожен такий «університет» мав свою спеціалізацію в окремій предметній галузі та розповсюджував відповідні знання: в Каші готували авторитетних учителів граматики, у Кашмірі спеціалізувалися з риторики, в університеті Уджджайні навчали законам, в царстві імператора Бхарати значна увага приділялася наукам про здоров'я та медицині²⁴⁹.

II етап – XII ст. – середина XVIII ст. Формування перших класичних університетів (Аль-Азгар, Аль-Карауїн, Болонський та ін.) стало наступним етапом формування наукових шкіл, хоча вони продовжували носити переважно індивідуалістичний характер з позиції лідера школи та репродуктивний – з позиції учнів-послідовників.

²⁴⁹ Крижанівський, О.П. 2002. *Історія Стародавнього Сходу*: навч. посіб. Київ: Либідь, 590 с.

Новою формою «школи» в добу Середньовіччя та ранньомодерні часи, стали гуртки інтелектуалів-гуманістів із виразно окресленою груповою свідомістю, які спершу наслідували відомі античні взірці (платонівська Академія у Флоренції), але з часом спадок античності та середніх віків було переосмислено, наприклад «критичною школою» Ф. Біондо та Л. Валла, «риторичною школою» П. Браччоліні та Л. Бруні та іншими. Результатом трансформацій стала «Республіка вчених» – міжнародне братство інтелектуалів, що започаткувало нову форму комунікації (регулярну та велику кореспонденцію між незалежними мислителями), яку вважають прообразом «незримого коледжу»²⁵⁰. Вплив на педагогічну думку та в подальшому на виникнення наукових шкіл мали праці філософів та педагогів Середньовіччя та Просвітництва: Вітторіно да Фельтре, Еразма Роттердамського, Томаса Мора, Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Генріха Песталоцці та інших.

III етап – друга половина XVIII ст. – кінець XIX ст. З виникненням дослідницьких університетів, наприклад, Гарвардського, в яких навколо окремих учених-експериментаторів виникали «школи експериментальної майстерності», наукові школи набувають колективного характеру. Основною їх функцією стає поширення наукових ідей у суспільстві. Згодом, починаючи із XVIII століття і закінчуючи XX століттям, наукові школи в контексті некласичної моделі науки зосереджуються на конкретних наукових ідеях, що покладені в основу дослідницької програми і відрізняються одна від одної масштабом предметної сфери та призначенням продукуваних знань. Організатором та керівником першої наукової школи (1825 р.) вважають відомого німецького хіміка Ю. Лібіха.

IV етап – початок XX ст. – 80-ті рр. XX ст. Етап зближення науки з виробництвом, поява наукових лабораторій та науково-дослідних центрів при великих промислових підприємствах і науково-дослідних інститутах, лідери яких були особисто зацікавлені у підборі послідовників-однодумців та їх

²⁵⁰ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, с. 214-215.

науковій підготовці. Науковий прогрес початку XX століття, як зазначає О. Гнізділова²⁵¹, дозволив подолати ізолюваність учених та перетворити їхню діяльність на спільну працю на благо суспільства. Окрім того, для цього етапу характерним є поява спеціалізованих наукових журналів²⁵².

V етап – 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст. На сучасному етапі розвитку суспільства наукова школа є колективним співтовариством учених, об'єднаних для всебічного дослідження певної наукової проблеми. Особливості діяльності науково-педагогічних шкіл цього періоду будуть розкриті та проаналізовані в ході дисертаційної роботи.

Багатолітньою є і українська наукова думка. Визначною для України історичною віхою були часи Київської Русі (X-XII ст.) за правління князів Володимира Великого та Ярослава Мудрого, коли засновувались школи (книжного вчення, грамоти, монастирські, жіночі, кормильство) та бібліотеки. Г. Васянович зазначає, що за Ярослава Мудрого у Софії Київській було започатковано першу українську академію, «яка на ціле століття була старшою від перших університетів у Західній Європі»²⁵³. У XI ст. Іларіоном Київським було засновано науковий гурток як осередок вищої освіти, і лише у XVI ст. є згадки про створення Павлом Русиним власної поетичної школи.

Акцент освітніх та державних діячів до XVI ст. робився на створення закладів середньої освіти, збереження та відтворення багатой літературної, філософської та педагогічної спадщини. Першою науково-освітньою установою України у 1576 році стала Острозька академія, в якій викладали видатні на той час педагоги-вчені – К. Лукаріс, Д. Наливайко, К. Острозький, В. Суразький та інші. Не менш видатними іменами позначена доба Козаччини: П. Беринда, І. Борецький, І. Вишенський, М. Смотрицький та інші, їхня педагогічна діяльність та прогресивні твори мають значну цінність, проте жодних згадок про сформовані ними наукові осередки нами не виявлено.

²⁵¹ Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в XX столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, с. 54.

²⁵² Саух, П.Ю., 2012. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 44-45.

²⁵³ Васянович, Г. 2016. *Педагогічний пантеон: науково-поетичне видання*. Львів: Норма, с. 5.

Українська наука набула систематичного характеру у XVII-XVIII ст. в стінах Києво-Могилянської академії та Львівського університету.

Науковими центрами XIX ст. стали Харківський, Київський та Одеський університети, становленню та піднесенню яких сприяла, зокрема, науково-педагогічна діяльність М. Пирогова (прихильника університетської наукової школи), В. Антоновича (засновника наукових товариств у Києві та Львові) та В. Вернадського (борця за «право свободи наукової творчості, самовизначення в змісті і напрямках досліджень для наукових установ, державної політики в розширенні меж їх діяльності»²⁵⁴).

Загалом кінець XIX – початок XX століття ознаменовані бурхливим розвитком науки в цілому, зокрема вітчизняної. Ціла низка винаходів наукових шкіл мали не лише вагоме значення для своїх країн, але стали точкою відліку світової науки в багатьох галузях. Це школи: В. Антоновича, Д. Багалія (історія), О. Богомольця (патофізіологія), С. Брауде (декаметрова радіоастрономія, радіоокеанографія), О. Бутлерова, Л. Писаржевського (хімія), М. Вавілова (рослинництво, генетика, селекція), В. Вернадського (геохімія, біогеохімія), Д. Граве (алгебра, теорія чисел), М. Жуковського, О. Динника (механіка), С. Корольова (ракетна техніка, космонавтика), П. Лебедєва, А. Йоффе, К. Синельникова, С. Тимошенка, М. Боголюбова (фізика), О. Лурії, О. Леонтьєва, Л. Божович, П. Гальперіна (психологія), І. Мечнікова, Д. Заболотного (бактеріологія, імунологія, геронтологія, мікробіологія), О. Палладіна (біохімія), Є. Патона (зварювання), О. Потебні (філологія), І. Сеченова, І. Павлова (фізіологія), М. Холодного (ботаніка), Л. Ландау, Є. Лівшиця, О. Ахієзера (теоретична фізика), П. Чебишова, М. Лузіна (математика), В. Глушкова та С. Лебедєва (кібернетика – середина XX ст.).

У дисертаційній роботі Г. Кловак ґрунтовно аналізує діяльність наукових шкіл М. Пирогова, В. Антоновича, В. Вернадського та їх вплив на розвиток тогочасної науки, зокрема й студентської²⁵⁵.

²⁵⁴ Кловак, Г.Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 231.

²⁵⁵ Там само, с. 210-234.

Вагомими були здобутки і українських науковців-педагогів початку ХХ століття – Х. Алчевської, С. Ананьїна, М. Грушевського, Б. Грінченка, М. Демкова, Д. Дорошенка, А. Духновича, С. Єфремова, А. Кримського, Т. Лубенця, І. Огієнка, О. Поповича, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, П. Чубинського, що сприяли, за словами О. Сухомлинської «сплеску самоусвідомлення нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогічної думки»²⁵⁶. Саме розвиток ідеї національної школи, її пропагування, поживлення україномовної видавничої діяльності заклали підвалини виникнення науково-педагогічних шкіл.

На початку ХХ століття до обов'язкових передумов існування наукової школи відносять низку чинників або передумов, а саме: інтелектуальних (спільні концептуальні взірці та методологія), освітньо-педагогічних (семінари, лекторії, експериментальні практики, регулярні наукові форуми); технічно-організаційних (періодичні та серійні видання, кафедри, лабораторії) тощо²⁵⁷.

У 20-30-х роках ХХ ст. в Україні діяло 35 наукових товариств, переважно медичного спрямування. Перші наукові школи почали формуватися лише у 30-х роках, науково-педагогічні – після 50-х років ХХ ст. Імена та спадщина їх засновників є невід'ємною складовою і сучасної педагогічної науки. Це О. Вишневський, С. Гончаренко, А. Зільберштейн, О. Киричук, Г. Костюк, М. Ніжинський, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та інші.

Дисертаційна робота О. Гнізділової²⁵⁸ присвячена становленню та розвитку східноукраїнських наукових шкіл ХХ століття, зокрема автор дослідила започаткування Харківських дидактичної й історико-педагогічної наукових шкіл початку століття та формування науково-педагогічних шкіл вищих педагогічних навчальних закладів Східної України кінця ХХ ст. (А. Бойко, В. Гриньової, С. Золотухіної, В. Євдокимова, Б. Коротяєва, В. Курила, В. Лозової,

²⁵⁶ Сухомлинська, О.В., ред. 2005. *Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посібник*. Київ: Либідь, кн. 1, с. 3.

²⁵⁷ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Київ: Наукова думка, т. 7, с. 215.

²⁵⁸ Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 499 с.

Л. Нечепоренко, М. Подберезського, Л. Попової, І. Прокопенка, А. Троцько, С. Харченка, Є. Хрикова).

На сьогоднішній день науково-дослідницьку діяльність в Україні здійснюють: науково-дослідні та проектні установи й центри Академії наук України (НАН); науково-виробничі, науково-дослідні, проектні установи, системи галузевих академії; науково-дослідні, проектні установи і центри міністерств і відомств; науково-дослідні установи і кафедри закладів вищої освіти; науково-виробничі, проектні установи і центри при промислових підприємствах, об'єднаннях²⁵⁹. Не менш вагому роль у розвитку української науки і на сьогодні, у ХХІ столітті, відіграють творчі неформальні наукові об'єднання – *наукові школи*.

Відправною точкою у появі інтересу до наукових співтовариств та аналізі їх діяльності вважаємо працю з історії науки Т. Куна «Структура наукових революцій» (перше видання 1962 року)²⁶⁰, в якій досліджуються соціокультурні та психологічні фактори в діяльності як окремих вчених, так і колективів дослідників.

Основоположними у виокремленні та дослідженні явища «наукова школа» є праці: С. Микулінського, М. Родного «Наука як предмет спеціального дослідження» (1966)²⁶¹, К. Ланге «Наукові школи та наукові колективи» (1970)²⁶², «Класичні» та сучасні наукові школи та науково-дослідницькі об'єднання» (1977)²⁶³; А. Баєва «Про наукові школи» (1977)²⁶⁴; С. Микулінського, М. Ярошевського, Г. Креба, Г. Штейнера «Школи в науці» (1977)²⁶⁵; С. Хайтуна «Про історичний розвиток поняття наукової школи» (1977)²⁶⁶; М. Ярошевського «Логіка розвитку науки та наукова школа» (1977)²⁶⁷;

²⁵⁹ *Наука в Україні*. [online] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Наука_в_Україні

²⁶⁰ Кун, Т. 1977. *Структура научных революций*. Москва: Прогресс, 321 с.

²⁶¹ Микулинский, С.Р. и Родной, Н.И., 1966. Наука как предмет специального исследования (к формированию науки о науке). *Вопросы философии*. Москва, № 5, с. 25-38.

²⁶² Ланге, К.А., 1970. Научные школы и научные коллективы. *X съезд Всесоюзного физиологического общества им. И.П. Павлова*. Ленинград, т. 2.

²⁶³ Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, 523 с. С. 265-274.

²⁶⁴ Баев, А.А., 1977. О научных школах. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 503-504.

²⁶⁵ Микулинский, С., Ярошевский, М., Кребер, Г. и Штейнер, Г., науч. ред. 1977. *Школы в науке*. Москва: Наука, 523 с.

²⁶⁶ Хайтун, С.Д., 1977. Об историческом развитии понятия научной школы. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 275-285.

²⁶⁷ Ярошевский, М.Г. 1977. Логика развития науки и научная школа. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 7-97.

С. Кайдакова «Проблеми діяльності вченого та наукових колективів: Огляд» (1981)²⁶⁸; В. Карцева, Ю. Храмова «Наукові школи в структурі наукового потенціалу» (1987)²⁶⁹; Ю. Храмова «Наукові школи у фізиці» (1987)²⁷⁰; Є. Ляховича «Наукові школи як можлива форма взаємодії науки та освіти» (1988)²⁷¹; С. Максюкової «Наукові школи та напрями як внутрішньонаукові регулятори наступності в історичному пізнанні» (1988)²⁷²; Д. Зербіно «Наукова школа як феномен» (1994)²⁷³, «Наукова школа як спонтанний феномен» (1999)²⁷⁴.

В українській педагогіці поняття «наукова школа» введено в науковий обіг у 70-х роках ХХ століття, проте ні в законодавчих документах, ні в працях науковців до цього часу однозначного визначення не сформульовано, що ускладнює їх ідентифікацію та викликає суперечки щодо критеріїв визнання науково-дослідницьких колективів науковими школами.

Науковці розглядають принципи функціонування та наповнюють сутність досліджуваної дефініції певними ознаками відповідно до суспільних, політичних трансформацій, змін у науці та освіті (І. Анненков²⁷⁵, П. Анохін²⁷⁶, А. Антонов²⁷⁷, О. Богомолець²⁷⁸, М. Борн²⁷⁹,²⁸⁰, Ф. Бутинець²⁸¹, С. Вавілов²⁸², В. Гасілов²⁸³, В. Горський²⁸⁴, О. Гороховатська²⁸⁵, Д. Гузевич²⁸⁶, Т. Гуменна²⁸⁷, С. Данілов²⁸⁸,

²⁶⁸ Кайдаков, С.В. 1981. *Проблемы деятельности ученого и научных коллективов: Обзор*. Москва: ИНИОН, 68 с.

²⁶⁹ Карцев, В.П. и Храмов, Ю.А., 1987. Научные школы в структуре потенциала науки. *Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность*. Киев: Наукова думка, с. 87-94.

²⁷⁰ Храмов, Ю.А. и Барьяхтар, В.Г., ред. 1987. *Научные школы в физике*. Киев: Наукова думка, 400 с.

²⁷¹ Ляхович, Е.С. и Лукина, Н.П., 1988. Научные школы как возможная форма взаимодействия науки и образования. *Интеллектуальная культура специалиста*. Новосибирск, с. 42-53.

²⁷² Максюкова, С.Б., 1988. Научные школы и направления как внутринаучные регуляторы преемственности в историческом познании. *Проблемы социального познания и управления*. Томск, с. 59-66.

²⁷³ Зербіно, Д.Д. 1994. *Научная школа как феномен*. Київ: Наук. думка, 134 с.

²⁷⁴ Зербіно, Д.Д., 1999. Наукова школа як спонтанний феномен. *Науковий світ*, № 9, с. 19-22.

²⁷⁵ Анненков, І. О., 2013. Визначення поняття „наукова школа” крізь призму аналізу української та радянської історіографії проблеми (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Дніпропетровського університету. Серія „ІФНІТ”*, вип. 21, с. 72-83.

²⁷⁶ Анохин, П. К., 1969. Верю таланту. *Наука сегодня*. Москва: Наука, с. 257-260.

²⁷⁷ Антонов, А.Н. 1985. *Преемственность и возникновение нового знания в науке*. Москва: Изд-во Московского университета, 171 с.

²⁷⁸ Богомолец, А.А. 1958. *Избранные труды*. Киев: Изд-во АН УССР, т. 3, 359 с.

²⁷⁹ Борн, М. 1977. *Размышления и воспоминания физика*. Москва: Наука, 218 с.

²⁸⁰ Born, M. 1968. *My Life and My Views*. New York: Scribner.

²⁸¹ Бутинець, Ф.Ф. 2011. Наукова школа: її ознаки та умови формування. *Вісник ЖДТУ. Серія: Економічні науки*, № 4 (58), с. 8-15.

²⁸² Вавилов, С.И. 1943. О «большой» и «малой» науке. *Советский оптик [Газета к 25-летию ГОИ]*. Йошкар-Ола, с. 2.

²⁸³ Гасилов, В.Б. 1977. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 119-153.

²⁸⁴ Горський, В.С. 1997. *Історія української філософії: курс лекцій*. Київ: Наукова думка, с. 193-280.

²⁸⁵ Руда, С.П. та Гороховатська, О.Я., 2004. До проблеми визначення та вивчення наукових шкіл. *Наука та наукознавство. Додаток: матеріали IV Добровської конференції*, № 4, с. 99-103.

²⁸⁶ Гузевич, Д.Ю., 2003. Научная школа как форма деятельности. *Вопросы истории естествознания и техники*, № 1, с. 64-93.

²⁸⁷ Гуменная, Т.Я., 2007. Научная школа как способ творческой самореализации педагога. *Вестник научной школы педагогов «АКМЕ»*, вып. 1. [online] Режим доступа: http://intellect-invest. org. ua/rus/scool_akme.

²⁸⁸ Данилов, С.В., 2007. Научная школа как эффективная форма профессионально-личностного развития педагогов. *Вестник научной школы педагогов «АКМЕ»*, вып. 1. [online] Режим доступа: http://intellect-invest. org. ua/rus/scool_akme

Г. Добров²⁸⁹, В. Євтух²⁹⁰, Г. Жданов²⁹¹, Л. Зеленська²⁹², Г. Ільїн²⁹³, П. Капиця²⁹⁴, Б. Кедров²⁹⁵, А. Коломієць²⁹⁶, Г. Лайтко²⁹⁷, І. Лакатос²⁹⁸, К. Ланге²⁹⁹, Л. Ландау³⁰⁰, П. Лебедев³⁰¹, І. Примаєв, О. Примаєв³⁰², А. Рибачук³⁰³, М. Родний³⁰⁴, С. Руда³⁰⁵, О. Семенов³⁰⁶, Є. Хриков^{307, 308}, М. Ярошевський³⁰⁹ та ін.).

Феноменологічну сутність досліджуваного явища представлено філософами та педагогами сучасності Д. Ароновим³¹⁰, І. Бандуриною³¹¹, В. Богословським³¹², А. Бойко³¹³, Ю. Грищенко³¹⁴, Н. Дем'яненко³¹⁵, Д. Зербіно^{316, 317} Е. Зімінім³¹⁸,

²⁸⁹ Добров, Г.М. 1998. *Наука о науке* / отв. ред. Н.В. Новиков. 3-е изд., перераб. Киев: Наук. думка, 304 с.

²⁹⁰ Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

²⁹¹ Жданов, Г.Б., 1989. Стандарты, развитие и научные школы. *Природа*, № 10, с. 79-84.

²⁹² Зеленська, Л.Д. 2008. Наукова школа: сутність та етапи становлення. *Матеріали 4-й Міжнарод. науч.-практ. конф. «Научное пространство Европы»*, 15-30 апреля, 2008. София: БялГРАД-БГ ООД, Т. 11. Педагогические науки, с. 20-21.

²⁹³ Ильин, Г.Л. 1999. *Научно-педагогические школы: проективный подход*: [монография]. Москва: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 51 с.

²⁹⁴ Капица, П.Л. 1974. *Эксперимент. Теория. Практика*. Москва: Наука, 246 с.

²⁹⁵ Кедров, Б.М., 1977. Научная школа и ее руководитель В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 300-311.

²⁹⁶ Коломієць, А.М., 2018. Вплив наукових шкіл на розвиток науково-педагогічного потенціалу університетів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, вип. 50, с. 41-46.

²⁹⁷ Лайтко, Г., 1977. Научная школа — теоретические и практические аспекты. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 217-248.

²⁹⁸ Лакатос, И. 1967. *Доказательства и опровержения*. Москва: «Наука», 152 с.

²⁹⁹ Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 265-274.

³⁰⁰ Ландау, Л.Д. 1969. *Избранные труды*. Москва: Наука, 2-й том, 476 с.

³⁰¹ Лебедев, П.Н. 1963. *Собрание сочинений*. Москва: Изд-во АН СССР, 128 с.

³⁰² Примаєв, І.Д. та Примаєв, О.І., 2007. Проблема наукової школи в історії науки і в сучасній науці. *Наукова школа: сутність та етапи становлення. Секція "Педагогічні науки" (підсекція 2)*. Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди.

³⁰³ Рибачук, А., 2016. Що приховано за назвою «наукова школа»? *Мистецтво лікування. Молоді вчені у пошуку*. № 9-10 (135-136), с. 50-52.

³⁰⁴ Родний, Н.И. 1969. *Очерки истории и теории развития науки*. Москва: Наука, с. 84

³⁰⁵ Руда, С.П. та Гороховатська, О.Я., 2004. До проблеми визначення та вивчення наукових шкіл. *Наука та наукознавство. Додаток: матеріали IV Добровської конференції*, № 4, с. 99-103.

³⁰⁶ Семенов, О.М., 2012. Роль особистості Вчителя у формуванні культури наукового дослідження. В: В. Кремень та Т. Леволицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 368-376.

³⁰⁷ Хриков, Є.М., 2012. До питання про створення науково-педагогічних шкіл в Україні. *Шлях освіти*, № 4, с. 2-6.

³⁰⁸ Хриков, Є.М., 2006. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*, № 19 (114), ч. 1, с. 11-16.

³⁰⁹ Микулинский, С., Ярошевский, М., Кребер, Г. и Штейнер, Г., науч. ред. 1977. *Школы в науке*. Москва: Наука, 523 с.

³¹⁰ Аронов, Д., 2003. К проблеме определения понятий «научная (научно-педагогическая школа)». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 6, с. 17-22.

³¹¹ Бандурина, И.А. *Научная школа в современном университете как педагогический феномен* [online] Режим доступа: <http://www.t21/rqups.ru>.

³¹² Богословский, В.И. и Потемкин, М.Н. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете. [online] Режим доступа: <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>.

³¹³ Бойко, А. 2009. *Наукові, навчальні й моральні уроки: наукова педагогічна школа* / АПН України, Управ. освіти і науки Полт. облдержадмін., Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 416 с..

³¹⁴ Грищенко, Ю.В. 2018. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 68-75.

³¹⁵ Дем'яненко, Н.М., 2018. Сутність і зміст феномену «наукова школа». В: В.Г. Кремень, В.І. Луговий, О.М. Топузов та ін., ред. кол. *Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції*. Київ: Альфа-Віта, с. 12-13.

³¹⁶ Зербіно, Д.Д. 1994. *Научная школа как феномен*. Київ: Наук. думка, 134 с.

³¹⁷ Зербіно, Д.Д. та Рибачук, А.В. 2016. *Школа науки*: монографія. Київ: Логос, 231 с.

³¹⁸ Зимин, Э.С. Социальные проблемы педагогики как науки и феномен научной школы. [online] Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@which>.

Г. Кловак³¹⁹, С. Поляковим³²⁰, П. Саухом³²¹, О. Устенко³²² та ін. Стосовно наукової школи поняття «феномен» трактується як основна, цілісна та достовірна одиниця того, що можна свідомо виокремити. Критичний аналіз діяльності наукових шкіл представлено В. Євтухом³²³ та Н. Ничкало³²⁴.

Виокремлення категорії «науково-педагогічна школа» як самостійної структури та її глибокий понятійний аналіз було здійснено класиками педагогічної думки С. Гончаренком³²⁵, О. Грезньовою³²⁶, Д. Зербіно³²⁷, Ю. Храмовим³²⁸ та продовжується педагогами-дослідниками у ХХІ столітті Д. Ароновим³²⁹, О. Гнізділовою³³⁰, Т. Довгою, Л. Зеленською³³¹, Л. Заліток³³², Е. Зімінім³³³, Г. Кловак^{334, 335}, Я. Кодлюк, В. Лозовою³³⁶, О. Микитюк,³³⁷ Л. Поповою, І. Прокопенко³³⁸, М. Скрипником³³⁹, О. Устенко³⁴⁰, Г. Цветковою³⁴¹ та іншими.

³¹⁹ Кловак, Г.Т. 2004. *Педагогіка наукової школи*: навч.-метод. посібник для вищих пед. навч. закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 208 с.

³²⁰ Поляков, С.Д. и Зимин, Э.С., 2002. Научные школы в педагогике: особенности и этапы развития. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 4, с. 151-157.

³²¹ Саух, П.Ю., 2012. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 44-50.

³²² Устенко, О., 2002. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*, № 3-4, с. 11-19.

³²³ Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

³²⁴ Ничкало, Н.Г., 2010. Наукові школи і наукова критика. *Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації*: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 27-28 жовтня, 2010 р.). Київ: Інформаційні системи, вип. 2, с. 26-36.

³²⁵ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 27-43.

³²⁶ Грезнева, О.Ю. 2003. *Научные школы (педагогический аспект)*. Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, 69 с.

³²⁷ Зербіно, Д.Д. 2001. *Наукова школа: лідер і учні*. Львів: Євросвіт, 208 с.

³²⁸ Карцев, В.П. и Храмов, Ю.А., 1987. Научные школы в структуре потенциала науки. *Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность*. Киев: Наукова думка, с. 87-94.

³²⁹ Аронов, Д., 2003. К проблеме определения понятий «научная (научно-педагогическая школа)». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 6, с. 17-22.

³³⁰ Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 76-84.

³³¹ Зеленська, Л.Д. 2008. Наукова школа: сутність та етапи становлення. *Матеріали 4-й Міжнарод. науч.-практ. конф. «Научное пространство Европы»*, 15-30 апреля, 2008. София: БялГРАД-БГ ООД, Т. 11. Педагогические науки, с. 20-21.

³³² Кодлюк, Я.П., Довга, Т.Я. та Заліток, Л.М., упор. 2008. *Наукова школа академіка Олександри Савченко*. Київ: Пед. преса, 188 с.

³³³ Зимин, Э.С. Социальные проблемы педагогики как науки и феномен научной школы. [online] Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@which>.

³³⁴ Кловак, Г.Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ – ХХ століття)*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 531 с., 190-207

³³⁵ Кловак, Г.Т. 2004. *Педагогіка наукової школи*: навч.-метод. посібник для вищих пед. навч. закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 208 с.

³³⁶ Лозова, В.І., заг. ред. 2012. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія. Харків: Вид-во А.П. «Апостроф», 332 с.

³³⁷ Микитюк, О.М. 2001. *Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)*. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 256 с.

³³⁸ Прокопенко, І.Ф., Попова, Л.Д. та Сіра, І.Т. 2007. *Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70ті рр. ХХ ст.)*. Харків: ХНПУ, 152 с.

³³⁹ Скрипник, М.І., 2014. *Підготовка науково-педагогічних кадрів, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти*: методичні рекомендації для системи післядипломної освіти. Київ: Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти», 318 с.

³⁴⁰ Устенко, О., 2002. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*, № 3-4, с. 11-19.

³⁴¹ Цветкова, Г.Г., 2012. Науково-педагогічні школи України початку ХХ століття як осередки професійного самовдосконалення педагогів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 200-203.

Науково-педагогічну школу як невід'ємну складову університетської кафедри та загалом університетської освіти розглядають, зокрема, О. Адаменко³⁴², А. Алексюк³⁴³, О. Глузман³⁴⁴, С. Золотухіна³⁴⁵, В. Извозчиков³⁴⁶, О. Мартиненко³⁴⁷, О. Микитюк³⁴⁸, Б. Ступарик³⁴⁹, Т. Стоян³⁵⁰, О. Сухомлинська³⁵¹, М. Хорунжий³⁵² та ін.

Діяльність науково-педагогічних шкіл як конкретного вченого, так і загалом закладу вищої освіти або регіону проаналізовано в публікаціях О. Антонової³⁵³, Л. Барановської³⁵⁴, О. Бойка³⁵⁵, О. Гнізділової^{356, 357, 358, 359}, М. Гриньової, Т. Гуменникової³⁶⁰, Т. Довгої, Т. Завгородньої, Л. Заліток, Я. Кодлюк³⁶¹,

³⁴² Адаменко, О.В., 2006. *Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950-2000 рр.)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 41 с.

³⁴³ Алексюк, А.М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*: [підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів]. Київ: Либідь, 560 с.

³⁴⁴ Глузман, О.В., 1997. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (XIX – початок XX ст.). *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 151-160.

³⁴⁵ Золотухіна, С.Ф. 2012. Виховна функція науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 76-83.

³⁴⁶ Извозчиков, В.А., Потемкин, М.Н. и Шагисултанова, Г.А., 1998. Научная школа – база эффективной университетской подготовки специалиста. *Подготовка специалиста в области образования: Бакалавр, специалист, магистр*. Санкт-Петербург, вып. VI, с. 31-52.

³⁴⁷ Мартиненко, О.М., 1999. *Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів в Україні (XIX ст.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 17 с.

³⁴⁸ Микитюк, О.М., 2001. Науково-дослідна робота вищих навчальних закладів – складовий компонент навчального процесу. *Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 р.* Харків: НТУ «ХПУ», с. 213-219.

³⁴⁹ Ступарик, Б.М., 1995. *Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 48 с.

³⁵⁰ Стоян, Т.А., 1999. *Університетська освіта в Україні в другій половині XIX століття*: автореф. дис. кандидата істор. наук. Київ: Київський університет імені Тараса Шевченка, 20 с.

³⁵¹ Сухомлинська, О.В., 2002. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. В: В.Г. Кузь, гол. ред. та ін. *Збірник наукових праць: Спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки»*. Київ: Науковий світ, с. 31-40.

³⁵² Хорунжий, М. 2012. Науково-педагогічна школа як основа інтелектуального потенціалу університетського закладу. *Університетська освіта*, № 2, с. 23.

³⁵³ Антонова, О.Є., 2012. Розробка науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості як напрям діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 149-169.

³⁵⁴ Барановська, Л.В., 2018. Наукова школа «Методологія і методика реалізації комунікативної та компетентнісної парадигм у системі вищої й післядипломної освіти». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95), с. 24-31.

³⁵⁵ Бойко, О.В. та Свистун, В.І., 2018. Наукова школа професора В.В. Ягупова як платформа формування лідерів військово-педагогічної та військово-психологічної наук в Україні. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ „Інститут модернізації змісту освіти”, вип. 90, с. 22-28.

³⁵⁶ Гнізділова, О.А., 2009. Наукові школи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка – центри кристалізації, концентрації, виробництва і розповсюдження науково-педагогічного знання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків, вип. 24, с. 29-40.

³⁵⁷ Гнізділова, О.А., 2011. Діяльність наукової школи професора Є.М. Хрикова у галузі управління навчальними закладами. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки». Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, вип. 8, ч. I, с. 91-97.

³⁵⁸ Гнізділова, О.А., 2009. Наукові школи Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, вип.3 (56), с. 125-132.

³⁵⁹ Гнізділова, О.А., 2011. *Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України XX століття: теорія, досвід, перспективи*: монографія. Полтава: Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 388 с.

³⁶⁰ Гуменникова, Т.Р., 2012. Висвітлення аспекту підготовки майбутнього педагога в межах досліджень науково-педагогічних шкіл Одещини. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 100-113.

³⁶¹ Кодлюк, Я.П., Довга, Т.Я. та Заліток, Л.М., упор. 2008. *Наукова школа академіка Олександри Савченко*. Київ: Пед. преса, 188 с.

Т. Котик³⁶², Т. Кочубей³⁶³, Т. Левовицького³⁶⁴, М. Лещенко³⁶⁵, Л. Лук'янової³⁶⁶, Р. Мельниченко³⁶⁷, Н. Ничкало³⁶⁸, В. Обозного³⁶⁹, В. Подоляк³⁷⁰, Л. Попової, І. Прокопенка³⁷¹, В. Свистун³⁷², І. Сірої³⁷³, І. Стражнікової³⁷⁴ та ін.

Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні, як сприятливі, так і гальмівні, наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття обґрунтовано Є. Хриковим³⁷⁵. Функції, роль та вплив наукових шкіл педагогічного спрямування на організацію навчально-виховного процесу та дослідницької діяльності представлено у працях С. Вітвицької³⁷⁶, І. Коновальчука³⁷⁷,

³⁶² Котик, Т.М., 2004. Українська наукова школа в дошкільній лінгводидактиці. *Дошкільна освіта*, № 4, с. 68-80.

³⁶³ Кочубей, Т., 2018. Регіональний вимір становлення науково-педагогічних шкіл в Україні: на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95). с. 98-102.

³⁶⁴ Левовицький, Т., 2012. Гуманітарні традиції і сучасність наукових шкіл у педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 204-213.

³⁶⁵ Лещенко, М.П., 2012. Наукова школа академіка Івана Зязюна. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 259-269.

³⁶⁶ Лук'янова, Л.Б., 2018. Наукова школа академіка І.А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 158-165.

³⁶⁷ Мельниченко, Р.К., Сорочинська, О.А. та Стадніченко, А.П., 2018. Роль наукових шкіл у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології (з досвіду роботи Житомирської наукової малакологічної школи). *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 22-28.

³⁶⁸ Ничкало, Н., 2003. Науково-педагогічна школа Богдана Ступарика: профтехосвіта – університетська освіта – АПН України. *Українська педагогіка на межі століть*. Івано-Франківськ, с. 14.

³⁶⁹ Обозний, В.В. 2012. Становлення науково-педагогічної школи красзнавчо-туристичного спрямування в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 91-99.

³⁷⁰ Подоляк, В.О., 2012. Педагогічна школа Д.В. Чернілевського як ефективний засіб підготовки майбутніх викладачів освітньої системи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 290-298.

³⁷¹ Прокопенко, І.Ф., Попова, Л.Д. та Сіра, І.Т. 2007. *Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70ті рр. ХХ ст.)*. Харків: ХНПУ, 152 с.

³⁷² Бойко, О.В. та Свистун, В.І., 2018. Наукова школа професора В.В. Ягупова як платформа формування лідерів військово-педагогічної та військово-психологічно наук в Україні. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 22-28.

³⁷³ Сіра, І.Т., 2002. *Теоретичні ідеї та практична діяльність учених Харківської науково-педагогічної школи (20-70 рр. ХХ ст.)*: автореф. дис. кандидата. пед. наук. Харків, 20 с.

³⁷⁴ Стражнікова, І.В. 2012. Доробки наукової школи Т.К. Завгородньої щодо розвитку педагогічної науки на західноукраїнських землях. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 306-318.

³⁷⁵ Хриков, Є.М., 2012. Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 65-75.

³⁷⁶ Вітвицька, С.С., 2012. Методологічні та теоретичні засади педагогічної підготовки магістрів освіти. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 384-403.

³⁷⁷ Коновальчук, І.І. 2012. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 51-64.

Л. Лук'янової³⁷⁸, Л. Ляхощької³⁷⁹, Н. Сидорчук³⁸⁰, З. Удич³⁸¹, Н. Шестак³⁸².

Результати діяльності власних шкіл пропагують визнані педагоги: А. Богуш, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Лозова, Л. Павлов, О. Пехота, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Чепіль та інші у вигляді праць бібліографічного характеру (із зазначенням професійних та наукових здобутків керівника школи, а також напрямів, практичних результатів та перспектив подальшої діяльності школи; кількісної та якісної характеристики захищених послідовниками дисертаційних робіт).

З 2001 року Національною академією педагогічних наук України започатковано видання серії бібліографічних показників в електронному та друкованому вигляді «Видатні педагоги світу», «Академіки АПН України» та «Ювіляри АПН України» (з 2010 року – НАПН України). Остання з серій видається у формі каталогів виставок, присвячених ювілейним датам науковців і розкриває діяльність того чи іншого вченого, пропагує його науковий доробок та наукову школу, зокрема, педагогів: І. Беха, В. Бикова, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Буринської, М. Вашуленка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.³⁸³.

Не менш вагомим для популяризації української науки є п'ятитомник «Науковці України – еліта держави» надрукований протягом 2010-2020 років «Видавництвом Логос Україна», в якому представлено біографії вітчизняних вчених, їх численні винаходи та розробки, висвітлено діяльність всесвітньо відомих наукових шкіл, об'єднань, товариств, провідних наукових установ та

³⁷⁸ Лук'янова, Л.Б., 2018. Наукова школа академіка І.А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 158-165.

³⁷⁹ Ляхощька, Л.Л., 2012. Особливості діяльності науково-педагогічної школи в системі післядипломної педагогічної освіти. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 65-68.

³⁸⁰ Дубасенюк, О.А. та Сидорчук, Н.Г., 2012. Дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 404-413.

³⁸¹ Удич, З.І., 2018. Інклюзивна освіта – перспективний напрям розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95), с. 213-219.

³⁸² Шестак, Н.В. та Астанина, С.Ю. *Роль наукових шкіл в підготовці молодих учених*. [online] Режим доступу: http://www.muh.ru/Docs/niipo/30_2006.htm?user=caae910f81efcb713432f41a19096fa

³⁸³ *Ювіляри НАПН України. Бібліографічний показник*. [online] Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/id/358/>

центрів, наукових об'єктів, що становлять національне надбання, акцентовано увагу на процесі впровадження сучасних наукових досягнень у виробництво.

Видання демонструє, що попри історичні катаклізми українська наука ХХІ століття функціонує та позначена широкою інтеграцією, орієнтацією на людину та її проблеми у сучасному світі, а славетні імена вчених по праву стали національною гордістю держави³⁸⁴.

Узагальненням багатолітньої діяльності науковців-педагогів другої половини ХХ – початку ХХІ століття став «Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції». На його сторінках висвітлено найвагоміші здобутки науково-педагогічних шкіл, авторських систем та впровадження прогресивних педагогічних концепцій сучасності³⁸⁵.

2.1.2. Аналіз поняттєвого поля дослідження

Подальша логіка дослідження передбачає висвітлення сутності понять «наукова школа» та «науково-педагогічна школа», їх ознаки, функції, типи та умови формування, що активно та ґрунтовно почали досліджуватися філософами, наукознавцями, психологами та педагогами із середини ХХ століття задля вирізнення їх серед інших наукових осередків. Різноманітність досліджень зумовлена неузгодженістю серед дослідників та відсутністю в нормативних документах однозначного тлумачення досліджуваних дефініцій («наукова» та «науково-педагогічна школа»). Діапазон визначень – від малочисельного регіонального колективу з двома поколіннями послідовників до – світової наукової течії. Наприклад, укладачі «Енциклопедії історії України» пропонують сім неklasичних означень «наукової школи»³⁸⁶.

У педагогіці при вивченні певних процесів, явищ та категорій, передусім керуються методологічними принципами виявлення загального, особливого та

³⁸⁴ *Науковці України – еліта держави*. 2010; 2012; 2014; 2015; 2017. Київ: Видавництво Логос Україна, т. 1-5.

³⁸⁵ Кремень, В.Г., Луговий, В.І., Топузов, О.М. та ін., ред. колегія. 2018, 2019. *Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції*. Київ: Альфа-Віта, 180 с.; 120 с.

³⁸⁶ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, 728 с. С. 216.

одиночного. До загальної категорії, відповідно до предмету нашого дослідження, віднесемо поняття наукова школа, до особливого – дослідження науково-педагогічних шкіл України, до одиночного – діяльність конкретних, визначених дослідженням, науково-педагогічних шкіл.

Як неодноразово зазначав у своїх публікаціях С. Гончаренко, етимологічне поняття «наукова школа» посідає місце між поняттями «школа» і «наука» як «система наукових знань і особлива діяльність з їх продукування. Тобто, розуміється таке співтовариство вчених, яке зайняте не лише самою «наукою», але й «навчанням науці» – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління»^{387, 388}.

Школа – це історичний феномен, завдання і зміст якого змінювалися із трансформацією суспільно-економічного ладу. Сьогодні під цим поняттям розуміють освітній заклад для навчання, освіти і виховання дітей, молоді та дорослих, що є певним протиріччям до походження слова «школа» (від грецького schole) – майданчик для дозвілля, звільнення від фізичної праці.

Первісне визначення поняття «школа» зазвичай асоціюється з певною групою духовною й культурною єдністю із місцем збереження, охорони й передачі знань. Окрім того, «школою» називали і певну спільноту мислителів, які дотримуються того чи іншого тлумачення видимих явищ³⁸⁹. За словником Ф. Брокгауза та І. Ефрона кінця XIX ст. школа як один із розповсюджувачів знань та корисних звичок, є необхідною сходинкою розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом³⁹⁰.

Сучасне розуміння поняття «школа» досить багатозначне. Так, школу розглядають, передусім, як: *соціальний інститут, суспільно-державну систему, покликану задовольняти освітні запити суспільства, особистості, держави; культурно-освітній простір, у якому культивується особистісне та професійне*

³⁸⁷ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 28.

³⁸⁸ Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

³⁸⁹ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, 728 с. С. 214.

³⁹⁰ Брокгауз, Ф.А. и Ефрон, И.А., издатели, 1903. *Энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург: Типография Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, Прачечный пер., № 6, том XXXIX^a, Шенье-Шуйский монастырь, с. 624.

зростання педагогічних і управлінських кадрів, а також учнів та їх батьків як творчих особистостей; *систему, що розвивається, у якій зберігається краще з того, що було створено, забуте відроджується в нових формах, здійснюються інновації у всіх напрямках діяльності*³⁹¹.

«Школа в Україні покликана здійснювати розумове, трудове, моральне, фізичне й естетичне виховання учнів, долучати підростаюче покоління до духовної культури й матеріального виробництва, озброюючи його необхідними знаннями і способами діяльності»³⁹². «Школа – це, перш за все, виховний та освітній заклад, що забезпечує систематичне навчання і виховання відповідно до інтересів суспільства»³⁹³.

На основі теоретичного аналізу терміну «школа» в різногалузевих словниках^{394, 395, 396, 397, 398, 399}, здійсненого у дисертаційній роботі, О. Гнізділовою⁴⁰⁰ виокремлено низку підходів до розуміння цього поняття. Так, школа, це:

- навчальний заклад, який здійснює загальну освіту й виховання молодого покоління;
- система загальної освіти, сукупність навчальних закладів;
- набуття знань, досвіду, навичок, а також сам набутий досвід, практичні знання;
- система практичних прийомів вивчення, засвоєння чого-небудь, оволодіння чимось;
- напрям у науці, мистецтві, літературі, суспільно-політичній думці.

³⁹¹ Антонова, О.Є., укладач, 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 95-96.

³⁹² Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, с. 364-365.

³⁹³ Микулинский, С., Ярошевский, М., Кребер, Г. и Штейнер, Г., науч. ред. 1977. *Школы в науке*. Москва: Наука, 523 с.

³⁹⁴ Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с.

³⁹⁵ Пустовіт, Л.О. та ін., 2000. *Словник іноземних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова», 1017 с.

³⁹⁶ Бим-Бад, Б.М., гл. ред. 2002. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая рос. энцикл., 528 с.

³⁹⁷ Коврига, Л.П., Ковальова, Т.В. та Пономаренко, В.Д., укл. 2005. *Тлумачний словник сучасної української мови: 14000 слів*. Харків: Синтекс, 672 с.

³⁹⁸ Яковлева, А.М. 2008. *Сучасний тлумачний словник української мови: 55000*. Київ: Торсінг плюс, 671 с.

³⁹⁹ Бусел, В.Т., уклад. та гол. ред. 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000*. Київ–Ірпінь: Перун, VIII, 1728 с.

⁴⁰⁰ Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, с. 61.

З наукової точки зору Д. Гузевич та О. Гнізділова для позначення терміну «школа» пропонують поняття епістемологічної системи, яке охоплює весь комплекс умінь і навичок, що визначає людську діяльність і що відбивається на продукції; школа є там, де забезпечена спадкоємність ідей та думок; спадкоємність можлива лише за наявності в межах даного співтовариства, як мінімум, двох поколінь^{401, 402}.

Звернемось до термінологічного аналізу ще однієї складової базового поняття нашого дослідження – «наука». На нашу думку досить ґрунтовне його визначення пропонує Н. Поліхун, спираючись на державні документи в галузі освіти: «*наука*» – це сфера людської діяльності, спрямована на отримання нового достовірного істинного знання про дійсність. Основою науки є: збір наукових фактів (подій або явищ, на підставі яких можна зробити висновки або підтвердити певні наукові закони); постійне оновлення та систематизація (об'єднання за певним принципом, певними критеріями) наукових фактів; критичний аналіз; синтез (поєднання чи об'єднання) наукових знань чи узагальнень, що не тільки описують явища, які спостерігає дослідник, але й дозволяють побудувати причинно-наслідкові зв'язки між ними й прогнозувати⁴⁰³.

У свій час С. Гончаренко наголошував, що «*наука* – це не лише діяльність по здобуванню нового знання, а і результат цієї діяльності, тобто сума вже набутих на даний момент наукових знань. Окрім того, *наукою* називають і окремі галузі наукового знання»⁴⁰⁴.

Науку як цілісну, самостійну, соціальну систему, особливу форму діяльності людей, що об'єднує вчених, техніку, установи визначає І. Лемман. Наука слугує для пізнання об'єктивних законів природи, суспільства і людської свідомості з метою передбачення подій та практично революційного перетворення дійсності⁴⁰⁵.

⁴⁰¹ Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, с. 62.

⁴⁰² Гузевич, Д.Ю., 2003. Научная школа как форма деятельности. *Вопросы истории естествознания и техники*, № 1, с. 64-93.

⁴⁰³ Поліхун, Н.І. 2010. *Як стати дослідником: посібник для учнів*. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», с. 16-17.

⁴⁰⁴ Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, с. 227-228.

⁴⁰⁵ Лемман, И.И. 1965. *Наука как социальный институт*. Ленинград: Наука, 177 с.

Наука – соціально значуща сфера буття суспільства, метою якої є виявлення об'єктивних законів природи і суспільства та їх творче використання. Наука є складовою духовної культури людства. Як система знань вона охоплює не тільки фактичні дані про предмети навколишнього світу, людські думки та дії, не лише закони та принципи вивчення об'єктів, а й певні форми та способи їх усвідомлення. Цим самим наука визнається формою суспільної свідомості⁴⁰⁶.

Вважаємо, що найбільш вичерпним є визначення, представлене у «Педагогічній енциклопедії», де *наука* тлумачиться як сфера дослідницької діяльності, що спрямована на виробництво нових знань про природу, суспільство та інтелект і включає в себе: всі умови та моменти цього виробництва (учених, їх знання, мотиви та здібності, кваліфікацію та досвід; розподіл та кооперацію наукової праці); наукові установи, експериментальне та лабораторне обладнання; методи науково-дослідницької діяльності, понятійно-категоріальний апарат, систему наукової інформації, а також всю суму наявних знань, які виступають в якості або передумов, або засобів, або результату наукового виробництва. Також ці результати можуть слугувати однією із форм суспільної свідомості⁴⁰⁷.

Таким чином, основу будь-якої науки складає сукупність певних *наукових знань*, під якими розуміють перевірений практикою результат пізнавальної діяльності, тобто відображення реальних об'єктів й уявлення їх в ідеальній формі⁴⁰⁸.

З наведених вище визначень слідує, що будь-яка наука має принаймні три іпостасі: як система наукових знань; як діяльність з їх виробництва; і, зрештою, як сукупність учених та їхніх об'єднань, що продукують наукові знання. У формуванні структури науки, у тому числі й педагогічної, важливу роль відіграють процеси інтеграції й диференціації наукового знання й науково-дослідної діяльності. Одним із можливих результатів цих процесів є виникнення наукових шкіл⁴⁰⁹.

⁴⁰⁶ Краснобокий, Ю.М. та Левківський К.М. 2001. *Словник-довідник науковця-початківця*. 2-е вид., випр. і доп. Київ: НМЦВО, 72 с.

⁴⁰⁷ Рапацевич, Е.С., сост. 2005. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: «Современное слово», с. 354.

⁴⁰⁸ Поліхун, Н.І. 2010. *Як стати дослідником: посібник для учнів*. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», с. 18.

⁴⁰⁹ Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, с. 63.

Проте, як засвідчив проведений категоріальний аналіз джерельної бази з визначення понять «наукова» та «науково-педагогічна школа», дослідники у своїх міркуваннях та визначеннях не завжди відштовхувалися від класичних наведених нами трактувань понять «наука» та «школа», надаючи їм більш узагальненого значення.

Так, В. Євтух зазначає, що у зарубіжній практиці вживається термін «школа», але для пояснення українських чи російських реалій зустрічаються вирази «school of science – школа науки», «scientific school – наукова школа», «research school – дослідницька школа», «school of thought – школа ідей, думок», «X and his school – прізвище керівника і його школа». Вживання терміну «school – школа» у ситуаціях, які ми розглядаємо, у зарубіжних практиках завжди орієнтується на науковий, дослідницький характер колективу, котрий нівелює окреслення наукової школи у вітчизняному розумінні феномена⁴¹⁰.

Загалом, європейська традиція передбачає формування назв шкіл: а) за назвою міста, де певна школа виникла (Франкфуртська, Віденська, Толедська, Ерлангерська, Люблінська, Познаньська, Торуньська, Варшавська та Вроцлавська школи); б) за назвою міст, де розташовані університети, у яких функціонують ці школи (Лейпцизька, Тюбінгенська, Марбургська та Південно-Західна німецька школи, школа Білефельда (Німеччина), Паризька школа, Лілльська школа (Франція), Віденська школа в образотворчому мистецтві (Австрія); в) за прізвищем її керівника (Конфуцій і його школа, Піфагор і його школа, Дюркгайм і його школа, кантівські та неокантівські, гегельянці та неогегельянці)⁴¹¹.

П. Довбня та І. Доброскок обґрунтовують термін «наукова школа» як сукупність двох складових. При цьому у педагогічному контексті термін «школа» визначається як: а) система зв'язків між учителем і учнями, за яких здійснюється навчання і виховання; б) передача і набуття досвіду, знань; в) система прийомів, методів вивчення чого-небудь. Термін «наукова» передбачає наявність істотних ознак вихідного поняття «наука», що дає підстави стверджувати про наукову

⁴¹⁰ Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

⁴¹¹ Там само.

діяльність школи, сформований нею стиль наукового мислення, визначену наукову концепцію, науково-дослідну програму, методологію, методику тощо. Отже, наукова школа, з одного боку, є засобом розв'язання наукових завдань, з іншого – це система навчання і підготовки вчених⁴¹².

В «Енциклопедії історії України» зазначається, що наукові напрями, *школи*, течії, гуртки – це неформальна інституціоналізація науки, зорієнтована на самоосягнення і самопізнання, саморозгортання й самоорганізацію академічної спільноти в певному історичному часі, соціо- та етнокультурному просторі. У широкому сенсі йдеться про розмаїття форм і способів засвоєння й адаптації науковою корпорацією інтелектуальних настанов, культурних віх, світоглядних орієнтирів, етичних цінностей, естетичних критеріїв, соціальних норм, громадянських і суспільно-політичних вимог, які трансформуються й транслуються неформальними об'єднаннями вчених, що доповнюють наявну організаційну структуру чи слугують її предтечею, у відповідні дослідницькі інтенції, програми, проекти, концепти, теорії, прийоми і методики фахового вишколу, способи комунікації та циркуляції інформації в діяхронному й синхронному вимірах. У вузькому розумінні – групове світосприйняття, розмаїття форм самосвідомості наукової спільноти, яку репрезентують різноманітні неформальні утворення (напрями, школи, течії, гуртки, малі групи, творчі тандеми чи союзи співавторів та ін.), що створюють поле інтелектуальної взаємодії й комунікації⁴¹³.

Появу неформальної інституціоналізації пов'язують із дослідницькими рефлексіями вчених/мислителів/інтелектуалів щодо творчості, передусім зі спробами осягнути її витoki та саму природу, зокрема збагнути роль колективного й індивідуального, групового та персонального тощо⁴¹⁴.

Поділяємо позицію О. Устенко, яка за історико-еволюційним критерієм виокремлює чотири типи наукових шкіл⁴¹⁵, зокрема:

⁴¹² Довбня, П. та Доброскок, І., 2010. Наукові школи та їх класифікація. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка, с. 58.

⁴¹³ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, с. 214.

⁴¹⁴ Там само.

⁴¹⁵ Устенко, О., 2002. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*, № 3-4, с. 15-16.

- 1) *визнана наукова система або школа класичного наукового мислення* – сукупність накопиченого соціально значущого знання, що характеризує наукову складову суспільної свідомості. Її масово відстоюють заклади середньої та вищої освіти, вона детально подана в підручниках і посібниках, тому є розвиненою й визнаною, хоча й конкурує з новими й новітніми теоретичними системами;
- 2) *напрямок у певній галузі знань* – найбільш довершена форма колективної пізнавальної творчості, що характеризує зрілий період розвитку конкретної науки;
- 3) *дослідницький колектив* – одна з найбільш поширених і водночас продуктивних форм організації колективної наукової творчості, що обов'язково реалізує авторську дослідницьку програму. Остання значною мірою є вагомим внеском особистості вченого, тому що в ній відображено бажаний результат, який у випадку успішного її виконання з'явиться перед суспільством у вигляді відкриття, що дасть підстави внести ім'я автора до когорти наукових досягнень;
- 4) *науково-освітня* – здійснює на основі оригінальної дослідницької програми підготовку молоді до науково-дослідної діяльності в чітко визначеному, змістово-парадигмальному діапазоні колективного мислення й самостійного пошуку. Переважно таке навчання (на лекціях і практичних заняттях, у лабораторіях і під час індивідуальних консультацій) проводить сам засновник школи, а пізніше – його найближчі послідовники. Саме цей тип школи найбільш повно відображає сутність її діяльності на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та є предметом нашого дослідження.

Отже, наукову школу розглядають як *науковий напрям* (наукова течія, в якій започатковано нові принципи, підходи, теорії, закони тощо), *науково-освітній інститут* (об'єднання науково-дослідних і освітніх колективів на базі університету), *дослідницький колектив* (форма організації наукової діяльності за наявності наукового колективу із визнаним лідером)^{416, 417, 418, 419, 420}.

⁴¹⁶ Антонов, А.Н. 1985. *Преимущество и возникновение нового знания в науке*. Москва: Изд-во Московского университета, 171 с.

⁴¹⁷ Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 79.

⁴¹⁸ Кремень, В. та Левовицький, Т., ред. 2012. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 331-343.

⁴¹⁹ Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 116.

⁴²⁰ Храмов, Ю.А. и Барьяхтар, В.Г., ред. 1987. *Научные школы в физике*. Киев: Наукова думка, 400 с.

Для остаточного визначення авторської позиції щодо розуміння сутності поняття «наукова школа» нами здійснено контент-аналіз підходів вітчизняних та зарубіжних науковців (всього 87 позицій), які представлено у додатку Е.

Шляхом узагальнення результатів проведеного аналізу (див. таблицю 2.1) було виділено спільні та відмінні характеристики досліджуваної дефініції.

Таблиця 2.1

Категоріальні ознаки дефініції «наукова школа»

наукова школа	
неформальний дослідницький творчий <i>колектив</i> , який об'єднує не одне покоління вчених-однодумців різних статусів, компетенції і спеціалізації (53,93 %)	<i>форма організації</i> колективної наукової праці дослідників-однодумців різних поколінь (11,77 %)
на чолі з науковим <i>лідером</i> – відомим ученим (73,35 %)	
<i>займається активною дослідницькою роботою</i> в новому актуальному напрямі й об'єднаний стилем роботи і мислення, підходами, оригінальністю ідей і методів реалізації наукової програми, методиками, науковими традиціями, наполегливістю і цілеспрямованістю, співпрацею, що розширюється пошуком нових фактів та здобув авторитет і суспільне визнання в цій галузі знань (49,44 %)	
<i>існує:</i>	
на базі закладу освіти або науково-дослідної установи (44,44 %)	у межах наукового напрямку/у певній галузі знання/науки (44,38 %)
серед основних функцій <i>трансляція</i> , крім суто наукового змісту, культурних норми і цінностей, <i>культивування</i> інноваційного мислення і наукової атмосфери, яка сприяє <i>становленню молодих учених</i> , концентрація досвіду декількох поколінь (11,24 %)	

Як бачимо, більшість дослідників визначає наукову школу як *дослідницький колектив* (53,93 %), однак частина науковців трактує її як *форму організації* колективної наукової праці (11,77 %). На нашу думку, другий підхід є занадто вузьким, оскільки наукова школа, виконуючи цілу низку функцій, застосовує різноманітні форми науково-дослідницької діяльності, ефективні методи та засоби.

Таким чином, під **науковою школою** розуміємо неформальний дослідницький творчий колектив, який під керівництвом відомого науковця-лідера у межах певної галузі знань об'єднує кілька поколінь учених-однодумців різних статусів, компетенції і спеціалізації, займається активною дослідницькою роботою в актуальному напрямі, характеризується спільним стилем роботи (підходами, методами реалізації наукової програми, методиками, науковими традиціями, оригінальністю ідей, наполегливою і цілеспрямованою співпрацею) та здобув авторитет і суспільне визнання в цій галузі знань, що дозволяє йому транслювати, крім суто наукового змісту, культурні норми та цінності, культивувати інноваційне мислення і наукову атмосферу, яка сприяє становленню молодих дослідників.

Сформульоване визначення корелює з думкою О. Богомольця, що «для створення школи необхідний, передусім, видатний учений, що має нову ідею узагальнювального синтетичного значення. Проте це ще мало... необхідні співробітники. Коли вони заражаються ентузіазмом свого керівника, стають його учнями і впродовж багатьох років працюють над різними питаннями проблеми, висунутої керівником, то школа поступово формується у процесі роботи над цією проблемою, у процесі оформлення цих робіт в єдине, гармонійне нове вчення»⁴²¹.

На відміну від змісту діяльності науково-дослідних установ, тематика роботи наукової школи більш-менш однорідна і визначається певною концепцією чи програмою роботи, запропонованою її керівником. Важливого значення набуває кількісний та якісний склад наукової школи (доктори, кандидати наук, докторанти, аспіранти, магістранти тощо). При цьому учні керівника школи також мають власні наукові досягнення і здобутки своїх послідовників. Члени школи можуть досліджувати різні напрями, але мати спільні інтереси в розумінні ідей, техніки, методики дослідження і творчих комунікацій. Від формалізованих наукових колективів (гуртків, груп, лабораторій, центрів, інститутів, секторів тощо), які працюють над конкретним

⁴²¹ Богомолец, А.А. 1958. *Избранные труды*. Киев: Изд-во АН УССР, т. 3, с. 302.

завданням і через офіційно визначений час мають представляти результати, наукові школи відрізняються свободою творчості та відсутністю часових обмежень. Унікальність наукової школи полягає в її неформальності.

До завдань керівника віднесемо: вмілу організацію науково-управлінської діяльності та поетапне розкриття перед учнями програми досліджень, координацію їх роботи, оцінювання отриманих результатів і в разі необхідності їх корекцію, проте без дріб'язкової опіки.

Будучи наставником і колегою для учнів, зберігаючи за собою пріоритет керівної ідеї, лідер повинен надавати співробітникам якомога більше самостійності у реалізації творчих задумів, у науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Будь-який справжній учений радіє з того, що його послідовники, продовжуючи напрям його ідей і праць, ідуть далі, перевершують його, створюють щось нове, що поглиблює наукове пізнання, розширює його обрії.

Розглядаючи функціонування наукових шкіл з точки зору педагогічної системи, О. Грезньова зазначає, що метою наукових шкіл є, з одного боку, одержання нового наукового знання, з іншого – підготовка вчених⁴²². Саме тому, починаючи з 90-х років у науковий обіг уведено терміни «науково-педагогічна школа» (Д. Аронов, В. Садков) та «науково-освітня школа» (М. Ярошевський). Виокремлення категорії «науково-педагогічна школа» значною мірою залежить від сутності розуміння педагогічної складової. Якщо йдеться загалом про систему вищої освіти, то можна вести мову лише про співтовариства, які функціонують в межах освітніх закладів різних рівнів, розповсюджуючи це поняття на процес підготовки спеціалістів вищої кваліфікації в межах аспірантури та докторантури, та науково-дослідницькі організації, що проводять відповідну роботу. Ширшим є розуміння у зазначеному контексті педагогіки загалом як процесу ретрансляції знань, тоді школи закладів вищої освіти будь-якого спрямування чи наукової установи можна вважати науково-педагогічними.

⁴²² Грезнева, О.Ю. 2003. *Научные школы (педагогический аспект)*. Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, 69 с.

Водночас автори вважають за доцільне використання цього поняття лише стосовно наукових співтовариств закладів вищої освіти, оскільки педагогічна діяльність є невід'ємною складовою виконуваної ними соціальної функції. При цьому науково-педагогічні школи характеризуються тими ж критеріями, що й наукові, з додаванням показників, які віддзеркалюють їх педагогічну складову.

Науково-педагогічна школа, за визначенням О. Гнізділової, – це неформальне інтелектуальне об'єднання декількох поколінь педагогів-дослідників, що характеризується суттєвими тематично спільними науковими доробками як лідера, так і членів наукової школи, які є викладачами закладів вищої педагогічної освіти і здійснюють науково-предметну підготовку спеціалістів й кадрів вищої кваліфікації за освітніми програмами ЗВО та післядипломної професійної освіти, активно впроваджують результати власних фундаментальних і прикладних досліджень в освітній процес і в педагогічну практику, забезпечують ефективність процесу досліджень і зростання кваліфікації співробітників⁴²³.

М. Хорунжий вважає, що науково-педагогічна школа уособлює єдність наукового та освітянського процесу як неодмінної основи сучасної університетської освіти. Це той інтелектуальний потенціал кафедри, який своїми напрацюваннями в науковій діяльності та здобутками у навчально-виховній роботі домогся визнання суспільством і залишається флагманом для всіх інших навчальних закладів у певній сфері знань⁴²⁴.

Зауважимо, що членами науково-педагогічної школи можна вважати не тільки викладачів закладів вищої освіти, але і наукових співробітників академічних установ, викладачів закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації та практикуючих учителів.

Таким чином, *науково-педагогічною школою* слід вважати неформальну спільноту педагогів-дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером, об'єднаних спільними підходами до розв'язання

⁴²³ Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 80-81

⁴²⁴ Хорунжий, М. 2012. Науково-педагогічна школа як основа інтелектуального потенціалу університетського закладу. *Університетська освіта*, № 2, – С. 20-21.

педагогічних проблем, стилем роботи й мислення, оригінальністю й новизною ідей та методів реалізації дослідницької програми, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання в педагогічній науці⁴²⁵.

За своїми характеристиками науково-педагогічна школа практично не відрізняється від наукової школи. Так, О. Грезньова наголошує, що функції наукової школи співвідносяться з її метою і завданнями, які можуть бути представлені трьома ієрархічними рівнями⁴²⁶.

Першому рівню відповідає мета науково-педагогічної школи як підсистеми науки: отримання наукового знання та підготовка вчених.

Другий рівень представлений завданнями науково-педагогічних шкіл як педагогічних систем: навчання науковій творчості, способу мислення, що забезпечує отримання та продукування нових знань.

Третій рівень визначається метою діяльності членів наукових шкіл як учасників педагогічного процесу. Для молодого вченого це – опанування майстерністю дослідницької діяльності, а для лідера наукової школи – реалізація визначеної ним науково-дослідної програми, отримання емоційної підтримки власних інновацій та творчості.

Завдання наукових шкіл у педагогічній галузі ширші, ніж в інших сферах, оскільки передбачають не лише отримання нового знання, а й підготовку молодих науковців.

Досить суперечливими та іноді кардинально протилежними є **критерії оцінки діяльності** як наукових, так і науково-педагогічних шкіл.

Так, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи має включати:

- створення навчальних матеріалів різного характеру, що отримали визнання на державному й регіональному рівнях;
- використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної);

⁴²⁵ Наукова школа – феномен науки. [online] Режим доступу: http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?load=edu_shools_fenomen.html&project=nued2

⁴²⁶ Грезнева, О.Ю. 2003. *Научные школы (педагогический аспект)*. Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, 69 с.

- здійснення викладацької діяльності за блоком навчальних дисциплін, що складають ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки фахівця;

- залучення нових членів співтовариства з числа студентського контингенту для підготовки фахівців вищої кваліфікації;

- проведення разом із науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіональних, міжвузівських і вищого рангу), зокрема внутрішньовузівського постійно діючого семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході якого реалізується функція тиражування педагогічних інновацій^{427, 428, 429, 430, 431, 432}.

Зазначимо, що ми розглядатимемо науково-педагогічну школу як наукову інституцію, яка зосереджена на дослідженні проблем педагогіки як науки.

Окрім того, М. Хорунжий зазначає, що науково-педагогічна школа повинна мати певні досягнення і здобутки як в царині наукової, так і навчально-виховної роботи. Наукові дослідження мають спрямовуватися не лише у сферу інноваційного розвитку науки, суспільства, економіки, а й у площину інновацій навчально-виховного процесу. У закладі вищої освіти наукова діяльність професорсько-викладацького складу має спрямовуватися на вдосконалення викладацької роботи і поглиблення знань студентів. Науково-педагогічна школа кафедри може, на нашу думку, вважатися такою, що відбулася, якщо у сфері наукової та педагогічної діяльності нею опрацьовані чи поліпшені певні методики як наукового пошуку, так і викладання дисциплін навчального плану. Лише потужні науково-педагогічні школи, які мають опрацьовані та перевірені

⁴²⁷ Аронов, Д., 2003. К проблеме определения понятий «научная (научно-педагогическая школа)». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 6, с. 17-22.

⁴²⁸ Аронов, Д.В. и Садков, В.Г., 2002. «Научная и научно-педагогическая школа» – к вопросу о содержании понятия. *Образование и общество*, № 3, с. 19-23.

⁴²⁹ Гнізділова, О.А., 2008. Характеристика дефініції «наукова школа». *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди, вип. 22, с. 13-23.

⁴³⁰ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 38-39.

⁴³¹ Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7-28. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

⁴³² Рєгейло, І.Ю., 2012. Теорія і практика наукового керівництва докторськими програмами в досвіді зарубіжних країн. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 334.

життям методики викладання та дослідження, здатні готувати конкурентоспроможних фахівців, готових прогнозувати технічні, суспільні, економічні і соціальні процеси, аналізувати складні ситуації в суспільстві і виробляти ефективні пропозиції. Єдність і взаємозалежність наукового та освітнього процесу мають бути визначальними у статусі науково-педагогічних шкіл⁴³³. Окрім того, інновації в науковій та викладацькій діяльності є невід’ємною та визначальною характеристикою науково-педагогічної школи. У випадку, коли кафедра має висококваліфікований професорсько-викладацький склад, однак у науковій і педагогічній роботі спостерігається явний застій, відсутні будь-які позитивні зрушення і ознаки континууму, вона не може розглядатись як база формування науково-педагогічної школи⁴³⁴.

Схематично основні складові діяльності науково-педагогічної школи представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Складові діяльності науково-педагогічної школи

⁴³³ Хорунжий, М. 2012. Науково-педагогічна школа як основа інтелектуального потенціалу університетського закладу. *Університетська освіта*, № 2, с. 22-23.

⁴³⁴ Там само, с. 24.

Кожен зі структурних компонентів запропонованої схеми для успішної її реалізації в конкретному випадку, як зазначає П. Саух, має задовольняти певним вимогам. Роль лідера, засновника наукової школи є вирішальною. Ситуація вимагає від нього: «1) відчуття нового, здібності генерувати нові ідеї, ясної інтелектуальної позиції, вміння критично й нелінійно мислити, високої професійної вимогливості й працездатності; 2) володіння мистецтвом організатора (майстерно володіти колективним стилем управління науковою роботою, мати високу комунікабельність, вміти трансформувати колектив у "велику сім'ю" на високих морально-етичних засадах; 3) неординарних педагогічних здібностей».

Науково-дослідницька програма є основою діяльності колективу і повинна бути орієнтована на конкретні запити суспільства і потреби людини.

Певні вимоги висуваються і до особистості учня, як продовжувача справи вчителя. Наслідування й ідентифікація учня й вчителя забезпечують трансляцію і збереження всього того, що було досягнуто школою загалом й засновником школи зокрема. Проте, це жодним чином не має заперечувати актуальність формування самостійності вченого, виявлення його власної професійної і особистісної позиції. Для успішності наукової школи учень повинен привнести щось своє, що автоматично не впливає із системи знань вчителя. Й ця самостійність учня як вченого має проявлятися в його здібності бачити і долати можливі обмеження ідей, стилю мислення і діяльності вчителя в нових соціокультурних умовах. Найталановитіші і найвірніші учні продовжують справу вчителя через заперечення і подолання його імперативів^{435, 436}.

Отож, наукова школа може слугувати прикладом наукового співтовариства, де вчений формується не лише під безпосереднім впливом наукових ідей, а й під впливом людей, що складають наукове оточення, їх особистісних властивостей, ціннісних орієнтацій, культури, стилю мислення, мотиваційних установок і т.і.⁴³⁷

⁴³⁵ Ортега-и-Гассет, Х. 1991. *Дегуманізація мистецтва і другие работы. Эссе о литературе и искусстве*. [сб. пер. с исп.]. Москва: Радуга, 639 с.

⁴³⁶ Саух, П.Ю., 2012. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 49-50.

⁴³⁷ *Поняття наукової школи, її ознаки та функції*. [online] Режим доступу: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=99429>

Тобто, у діяльності наукової школи реалізуються такі основні функції: виробництво наукових знань (дослідження і навчання); поширення наукових знань (комунікація); підготовка обдарованих вихованців (відтворення)⁴³⁸.

На думку низки дослідників, система базових критеріїв ідентифікації науково-педагогічної школи крім наукової діяльності має включати: *здійснення викладацької діяльності* за блоком навчальних дисциплін, що складають ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки фахівця; *створення навчальних матеріалів* різного характеру, що отримали визнання на державному й регіональному рівнях; *використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання* (як загальнопедагогічної, так і спеціальної); *залучення нових членів співтовариства* з числа студентського контингенту для підготовки фахівців вищої кваліфікації; проведення поряд із науково-практичними і науково-теоретичними конференціями інших заходів (регіональних, міжвузівських і вищого рангу), зокрема внутрішньовузівського постійно діючого семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході якого реалізується функція тиражування педагогічних інновацій^{439, 440, 441, 442}.

На противагу окресленим вище міркуванням, В. Євтух зазначає, що в осмисленні феномена «наукова школа» акцент має робитися саме на її наукових засадах діяльності та її наукових здобутках. При цьому до характеристики її діяльності не варто включати «сумнівні маркери» на кшталт «розробка рекомендацій виробництву та навчальних програм», «участь у розробці державних актів та законодавчих документів». Інша справа, що успішне розв'язання певної наукової проблеми може бути добротним підґрунтям для подальших практичних дій. На думку вченого, ситуації з тим, що «наукова школа» повинна робити щось практичне, вступає у суперечність з основним її

⁴³⁸ *Поняття наукової школи, її ознаки та функції*. [online] Режим доступу: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=99429>.

⁴³⁹ Аронов, Д.В. и Садков, В.Г., 2002. «Научная и научно-педагогическая школа» – к вопросу о содержании понятия. *Образование и общество*, № 3, с. 19-23.

⁴⁴⁰ Гнізділова, О.А., 2008. Характеристика дефініції «наукова школа». *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди, вип. 22, с. 13-23.

⁴⁴¹ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 38-39.

⁴⁴² Регейло, І.Ю., 2012. Теорія і практика наукового керівництва докторськими програмами в досвіді зарубіжних країн. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 334.

завданням – творити науку⁴⁴³. Також науковець стверджує, що «якщо для зарубіжного простору властиве занурення у глибину сутності самих шкіл та проблем, навколо котрих вони формуються, то українські мобілізатори ідеї більше переймаються структурними й формальними характеристиками функціонування наукових шкіл, прийняттям тих чи тих рішень навчальних чи дослідницьких закладів про конституювання наукових шкіл, «втиснення» їх у рамки діяльності певного закладу. Натомість у зарубіжних практиках дискусія про наукові школи розгортається навколо проблем, які є актуальними для того чи іншого дослідницького колективу, внеску певного вченого у розвиток своєї школи й науки узагалі. Особливу увагу привертає той факт, що автори глибоко осмислюють значення різних компонентів, котрі мають вагоме значення для характеристики конкретної школи»⁴⁴⁴.

Погоджуємося з думкою В. Євтуха, що справжні наукові школи не потребують жодної зовнішньої регламентації, успіх їх діяльності цілком залежить від внутрішньої самоорганізації й потенціалу її лідера та членів⁴⁴⁵.

Однак, на нашу думку, врахування наявності наукових шкіл в системі оцінки показників діяльності закладу вищої освіти є досить дискусійним. Оскільки, з одного боку, їх наявність свідчить про високий рівень функціонування закладу, але з іншого – стимулює формальне створення шкіл для покращення наявних показників. Як зазначає О. Гнізділова, «проблема діяльності наукових шкіл в Україні привертає сьогодні особливу увагу тому, що в останні роки в наукових та освітніх установах їх формування та виокремлення із сукупності дослідницьких колективів розглядають не лише як ефективну форму організації наукової діяльності та підготовки наукових кадрів, а і як іміджеві переваги в конкурентному середовищі та показник статусу установи, що часто призводить до формального їх створення»⁴⁴⁶.

⁴⁴³ Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

⁴⁴⁴ Там само.

⁴⁴⁵ Там само.

⁴⁴⁶ Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 76–84.с. 76.

Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо, що наукова школа повинна характеризуватися сучасною методологією, бути професійно мобільною та міждисциплінарною. Здобутки та результати діяльності науково-педагогічних шкіл мають постійно впроваджуватися в освітній процес закладів освіти різного рівня та сприяти створенню нової освітньої парадигми. Саме наукові школи педагогічного спрямування мають взяти на себе підготовку вчених нового покоління.

2.1.3. Функції, критерії та ознаки діяльності наукових шкіл

Поряд з виокремленням та обґрунтуванням сутності «наукових» та «науково-педагогічних шкіл» вчені досліджують критерії їх ідентифікації, суттєві ознаки, умови та принципи ефективної діяльності, основні функції.

О. Вознюк⁴⁴⁷ на основі ґрунтовного аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців, виокремлює: структурно-функціональний, процесуальний, інноваційно-гностичний, управлінський, інституціональний, діяльнісно-результативний критерії, на основі яких певне товариство науковців можна класифікувати як наукову школу. Охарактеризуємо їх докладніше.

Відповідно до *структурно-функціонального критерію* наукова школа являє собою ієрархічно структуроване співтовариство науковців, яких об'єднує певна вагома наукова ідея, гіпотеза, теорія, розробка якої і слугує загальною концепцією такої наукової школи. До складу наукової школи має входити щонайменше три доктори наук за однією спеціальністю, які об'єднують талановитих науковців, реалізують постійне поновлення вчених і виконавців, а також забезпечують постійні комунікаційні зв'язки між учителем та учнями, виявляючи активну педагогічну діяльність.

Отже, наукова школа постає певною системою та виявляє системні якості цілого, маючи певну структуру – неформальну чи формальну (наукові підрозділи – інститут, відділ, лабораторія, центр – при університеті, факультетах, кафедрах),

⁴⁴⁷ Вознюк, О.В., 2012. Системно-синергетична концепція оптимізаційного функціонування науково-педагогічних шкіл: особистісний акцент. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 345-347.

яка генерує нові ідеї, поширює їх та забезпечує інформаційний зв'язок її членів із глобальним науково-інформаційним простором.

Процесуальний критерій характеризує певне становлення та розвиток наукової школи, яка діє циклічно, маючи мінімальний цикл існування три покоління: засновник школи – послідовники – учні послідовників характеризується збереженням певних традицій і цінностей на всіх етапах її функціонування, забезпечуючи спадкоємність знань, оригінальних методик, методів у процесі дослідження, тобто наукова школа є носієм спадкоємності в розвитку науки, вона може розглядатися як носій системного спадкоємства в системогенетиці науки.

Інноваційно-гностичний критерій передбачає, що наукові школи можуть мати різні масштаби: є наукові школи як парадигмального, так і локального рівнів, які, у свою чергу, диференціюються на рівні країни, окремих науково-дослідних або освітніх закладів. Таким чином, науковим школам притаманна широта проблемно-тематичного, географічного та хронологічного діапазонів функціонування. Вони являють собою своєрідні науково-інноваційні механізми, їх виникнення завжди пов'язане з розвитком і впровадженням нових наукових ідей і протистоянням тим опонентам нової ідеї, які репрезентують консервативні сили в розвитку науки. Отже, наукові школи – носії потоків наукових ідей, які є певною формою розвитку теоретичних концепцій, виявляючи атмосферу творчості, новаторства, відкритості для дискусій.

Управлінський критерій передбачає наявність одного або декількох лідерів (переважно доктор наук, професор) як ключової фігури наукової школи, авторитетного вченого, який продукує ідеї (нові напрями дослідження) та об'єднує навколо себе однодумців. При цьому наукові школи парадигмального рівня об'єднують наукові школи локального рівня, що мають власних лідерів.

Інституціональний критерій забезпечує офіційне визнання державою важливості досліджень наукової школи, що характеризується відповідністю профільної теми державним пріоритетним напрямам розвитку науки і техніки,

програмам відповідних міністерств, реєстрацією НДР у межах профільної теми в УкрІНТЕІ.

На основі *діяльнісно-результативного критерію* відбувається оцінка рівня суспільного визнання та значущості наукової школи за наявністю кількісних (публікації, зокрема в міжнародних наукометричних базах, закордонних монографіях, депонування звітів), якісних (фахове наукове періодичне видання, а також сучасна матеріально-технічна дослідницька база, результатом чого є науково-виробничі структури державного рівня; відкриття, винаходи, наявність докторантури, аспірантури, інституту здобування та захист докторських і кандидатських дисертацій за напрямом школи) та формальних (організація наукових заходів: щорічних міжнародних чи всеукраїнських конференцій, постійно діючих семінарів) результатів її діяльності.

Натомість С. Толочко⁴⁴⁸ пропонує лише ряд статистичних та якісних критеріїв, за яким науковий колектив може претендувати на статус наукової школи (в тому числі і науково-педагогічної), зокрема:

статистичні показники:

кількість:

- підготовлених докторів наук та докторів філософії;
- книг, підручників, статей, доповідей, цитувань у наукових публікаціях;
- відвіданих міжнародних конференцій, семінарів, симпозіумів;
- презентацій здобутків наукової школи на міжнародних та вітчизняних виставках, ярмарках;

якісні показники:

- матеріальні й духовні блага (цінності, надбання);
- власна наукова й науково-технічна продукція;
- нові наукові знання як об'єкти права інтелектуальної власності;
- авторство у виконанні фундаментальних наукових праць;

⁴⁴⁸ Толочко, С.В., 2018. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*, February 23th. Kaunas, Lithuania, p. 95.

- громадське визнання досягнень (премії, нагороди);
- офіційне визнання досягнень (членство в редколегіях провідних фахових журналів і збірників, спеціалізованих вчених радах, наукових товариствах, академіях).

Проте неформальний статус та невід'ємний творчий характер пошуків лідера та представників наукової школи не дозволяє формалізувати й узагальнити критерії до її ідентифікації на загальнодержавному рівні та виробити спільні рейтинги для різногалузевих шкіл.

Окрім того, дослідниця виокремлює істотні ознаки колективу наукової школи⁴⁴⁹:

- наявність лідера і колективу вчених;
- наукова ідеологія;
- широта проблемно-тематичного, географічного та хронологічного діапазонів;
- єдність проблематики, методів дослідження і тлумачення результатів наукового пошуку;
- наступність і передача світосприймання, наукових цінностей, технологій;
- оригінальність наукових пошуків і характерний стиль;
- взаємний вплив членів співтовариства;
- офіційне визнання державою важливості;
- входження в глобальний науковий та освітній простір.

Більш ґрунтовно окреслює основні ознаки наукової школи В. Кислий⁴⁵⁰, а саме:

1) наявність лідера – визначного вченого, ім'ям якого може бути названо школу, котрий розробляє фундаментальні та загальні питання науки, продукує ідеї, нові напрями досліджень, здатний об'єднати навколо себе колектив однодумців, володіє педагогічною майстерністю й особистим авторитетом;

2) спадкоємність поколінь – наявність серед представників школи трьох поколінь дослідників (засновник школи, послідовник, учні послідовника);

⁴⁴⁹ Толочко, С.В., 2018. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*, February 23th. Kaunas, Lithuania, p. 95.

⁴⁵⁰ Кислий, В.М. 2011. *Організація наукових досліджень*: навч. посібник. Суми: Університетська книга, с. 152-153.

3) постійне поповнення групи послідовників лідера, що підтримують з ним контакти, розділяють цінності і традиції школи, які здатні до самостійного пошуку, мають високу наукову кваліфікацію;

4) створення та збереження особливої наукової атмосфери, наукових традицій, наявність наукової ідеології, певної наукової концепції (фундаментальної ідеї), особливий стиль роботи і методики досліджень;

5) високий рівень проведення досліджень, їх оригінальність, більш однорідна тематика досліджень, ніж у звичайній науковій лабораторії або відділі;

6) здійснення постійного процесу накопичення і структуризації наукового знання, на відміну від формального наукового колективу, де отримані знання часто не структуруються через розпорошеність наукової тематики;

7) неформальний поділ науковців на «генераторів» ідей, критиків, ерудитів тощо, на відміну від звичайного наукового колективу, де стосунки між науковцями більш формалізовані згідно з розподілом за посадами;

8) багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій), так і якісними показниками (наявність фундаментальних наукових праць, участь у редколегіях провідних професійних журналів і збірників, участь у роботі спеціалізованих вчених рад із захисту дисертацій тощо);

9) активна педагогічна діяльність (кількість здобувачів, аспірантів, докторантів, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів);

10) висока наукова репутація, науковий авторитет у певній галузі науки та офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень наукової школи (кількість академіків, докторів, кандидатів наук, професорів, доцентів, заслужених діячів і працівників).

Різняться і підходи вчених до визначення основних функцій, які реалізуються науково-педагогічними школами у процесі їх діяльності. Так, виокремлюють функції виробництва (дослідження), поширення (комунікації), захисту наукових ідей і навчання молодих учених (відтворення) (В. Кислий⁴⁵¹)

⁴⁵¹ Кислий, В.М. 2011. *Організація наукових досліджень*: навч. посібник. Суми: Університетська книга, с. 153.

або освітню, інноваційно-дослідницьку, виховну, комунікативну, мотиваційно-контролюючу функції (С. Толочко⁴⁵²).

На основі зіставно-порівняльного аналізу праць Д. Аронова⁴⁵³, В. Богословського⁴⁵⁴, В. Гасилова⁴⁵⁵, О. Грезньової⁴⁵⁶, О. Дубасенюк⁴⁵⁷, Е. Зіміна⁴⁵⁸, С. Золотухіної⁴⁵⁹, Б. Кедрова⁴⁶⁰, Г. Кловак⁴⁶¹, К. Ланге⁴⁶², С. Полякова⁴⁶³, М. Потьомкіна⁴⁶⁴, М. Родного⁴⁶⁵, В. Садкова⁴⁶⁶ та інших учених нами виокремлено основні функції науково-педагогічних шкіл та співвіднесено з відповідними ознаками, які було схарактеризовано С. Гончаренком⁴⁶⁷, М. Гриньовою⁴⁶⁸, В. Євтухом⁴⁶⁹, Н. Логіновою⁴⁷⁰, Є. Хриковим⁴⁷¹ та ін. Результати узагальнено у додатку Ж.

Під функціями будемо розуміти основні напрями організованої та цілеспрямованої діяльності науково-педагогічної школи, відповідно під ознаками – риси та властивості, які їх вирізняють з числа інших наукових

⁴⁵² Толочко, С.В., 2018. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*, February 23th. Kaunas, Lithuania, p. 95.

⁴⁵³ Аронов, Д., 2003. К проблеме определения понятий «научная (научно-педагогическая школа)». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 6, с. 17-22.

⁴⁵⁴ Богословский, В.И. и Потемкин, М.Н. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете. [online] Режим доступа: <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>.

⁴⁵⁵ Гасилов, В.Б. 1977. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 119-153.

⁴⁵⁶ Грезнева, О.Ю. 2003. *Научные школы (педагогический аспект)*. Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, с. 4-8.

⁴⁵⁷ Дубасенюк, О.А., 2012. *Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи*. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 114-148.

⁴⁵⁸ Поляков, С.Д. и Зимин, Э.С., 2002. Научные школы в педагогике: особенности и этапы развития. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 4, с. 151-157.

⁴⁵⁹ Золотухина, С.Ф. 2012. Виховна функція науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 77.

⁴⁶⁰ Кедров, Б.М., 1977. Научная школа и ее руководитель В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 300-311.

⁴⁶¹ Кловак, Г.Т. 2004. *Педагогіка наукової школи: навч.-метод. посібник для вищих пед. навч. закладів*. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 208 с.

⁴⁶² Ланге, К.А. 1971. *Организация управления научными исследованиями*. Ленинград: Наука, 248 с.

⁴⁶³ Поляков, С.Д. и Зимин, Э.С., 2002. Научные школы в педагогике: особенности и этапы развития. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 4, с. 151-157.

⁴⁶⁴ Богословский, В.И. и Потемкин, М.Н. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете. [online] Режим доступа: <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>.

⁴⁶⁵ Родный, Н.И. 1969. *Очерки истории и теории развития науки*. Москва: Наука, с. 84.

⁴⁶⁶ Аронов, Д.В. и Садков, В.Г., 2002. «Научная и научно-педагогическая школа» – к вопросу о содержании понятия. *Образование и общество*, № 3, с. 19-23.

⁴⁶⁷ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 28-30.

⁴⁶⁸ Гриньова, М.В., 2012. Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 180-181.

⁴⁶⁹ Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

⁴⁷⁰ Логінова, Н.А., 2000. Феномен ученичества: приобщение к научной школе. *Психологический журнал*, № 5, т. 21, с. 106.

⁴⁷¹ Хриков, С.М., 2012. Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 74.

товариств та об'єднань. Отже, ми виокремили: *дослідницьку, освітню, результативну, відтворювальну, комунікативну, виховну та управлінську функції.*

До основних ознак, за якими можна засвідчити існування наукової школи, дослідники, як правило, відносять⁴⁷²:

1. Створення нового напрямку в науці, техніці, освіті: розробка інноваційних підходів до вивчення природи і напрямів в прикладній науці і техніці, створення ефективної системи ретрансляції знань учням.

2. Включеність у підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: під керівництвом професора, який очолює школу, мають бути підготовлені доктори і кандидати наук, а також висококласні фахівці, що зарекомендували себе на керівних посадах.

3. Факт визнання професора-керівника наукової школи: про це можуть свідчити державні і міжнародні премії, почесні звання, медалі і відзнаки за науково-педагогічну діяльність, запрошення для читання лекцій і наукової роботи в зарубіжні університети, індекс цитування та ін.

4. Публікаційна активність: наявність публікацій у провідних українських і міжнародних виданнях (монографії, підручники, огляди, наукові статті).

5. Налагодженість ретрансляції знань (педагогічна робота): розробка нових курсів лекцій, читання лекцій, робота з аспірантами, здобувачами кандидатських і докторських наукових ступенів, науково-освітня робота в інших університетах, зокрема зарубіжних.

6. Включеність до організації міжнародної співпраці в сфері науки і освіти: керівництво міжнародними науково-освітніми проектами, договори про співпрацю із зарубіжними університетами, організація міжнародних конференцій і семінарів та ін.

Найбільш поширеним методом ідентифікації наукової школи є вивчення кандидатських і докторських дисертацій науковців, які входять до цього неформального колективу. Такий підхід можна вважати правомірним, оскільки

⁴⁷² Положення про наукові школи Запорізької державної інженерної академії. [online] Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/POLOGEN_151110.pdf

він виявляє взаємовідносини «вчитель – учень», що є ефективним, оскільки дозволяє отримати конкретні результати, що базуються на кількісних даних про захищені під керівництвом того чи іншого вченого дисертації, свідчить про відповідність тематики дисертацій учнів науковим інтересам лідера та його команди. Цей метод простий, оскільки зводить завдання ідентифікації до встановлення формальних показників, зокрема через вивчення частоти цитування праць керівника та його учнів⁴⁷³.

2.1.4. Типологія науково-педагогічних шкіл

Історія виникнення і становлення наукових та науково-педагогічних шкіл супроводжувалася різноманітністю підходів до їх типології, кількість яких зростала відповідно до поглиблення інтересу до відповідної діяльності.

Найбільшу увагу питанням класифікації як наукових, так і науково-педагогічних шкіл приділено в працях О. Гнізділової⁴⁷⁴, С. Гончаренка^{475, 476}, О. Грезньової⁴⁷⁷, П. Довбні, І. Доброскок⁴⁷⁸, Д. Зербіно⁴⁷⁹, В. Кислого⁴⁸⁰, К. Ланге⁴⁸¹, М. Карімова⁴⁸², О. Устенка⁴⁸³, А. Фурмана⁴⁸⁴, М. Ярошевського⁴⁸⁵ та інших дослідників⁴⁸⁶.

Так, наукові школи розподіляють за: географічним принципом, прізвищем засновника, предметним напрямом наукових досліджень та спеціалізованою

⁴⁷³Поняття наукової школи, її ознаки та функції. [online] Режим доступу: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=99429>

⁴⁷⁴ Гнізділова, О.А., 2012. Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, с. 80-92.

⁴⁷⁵ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 30-43.

⁴⁷⁶ Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Київ-Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7-28. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

⁴⁷⁷ Грезнева, О.Ю. 2003. Научные школы (педагогический аспект). Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, с. 8-25.

⁴⁷⁸ Довбня, П. та Доброскок, І., 2010. Наукові школи та їх класифікація. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка, с. 59.

⁴⁷⁹ Зербіно, Д.Д. 2001. Наукова школа: лідер і учні. Львів: Євросвіт, 208 с.

⁴⁸⁰ Кислий, В.М. 2011. Організація наукових досліджень: навч. посібник. Суми: Університетська книга, с. 154.

⁴⁸¹ Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. Школы в науке. Москва: Наука, 523 с.– С. 265-274.

⁴⁸² Каримов, М.Ф., 2007. Вклад научных школ Уфимского государственного нефтяного технического университета в развитие высшего образования. [online] Режим доступу: http://ogbus.ru/files/ogbus/authors/KarimovMF/KarimovMF_4.pdf

⁴⁸³ Устенко, О., 2002. Наукові школи як фундамент вищої освіти. Психологія і суспільство, № 3-4, с. 11-19.

⁴⁸⁴ Фурман, А.В., 2014. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. Психологія і суспільство, № 3, с. 11-29.

⁴⁸⁵ Ярошевский, М.Г. 1977. Логика развития науки и научная школа. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. Школы в науке. Москва: Наука, с. 7-97.

⁴⁸⁶ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. Енциклопедія історії України: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, с. 216.

спрямованістю⁴⁸⁷. Окрім того, загальноприйнятим є розподіл науки на академічну, університетську та галузеву, що дозволяє і науково-педагогічні школи класифікувати як такі, що діють при галузевих академіях, або *академічні*, зокрема при Національній академії педагогічних наук України, *університетські* – школи, що діють на базі закладів вищої освіти та об'єднуючим типом двох попередніх є наукові школи в галузі педагогіки – *галузеві* школи.

Ураховуючи динаміку розвитку закладів підготовки науково-педагогічних кадрів, К. Ланге поділяє наукові школи на *класичні* (неформальні наукові колективи на базі університету, які формуються навколо визначного вченого, що володіє видатними педагогічними здібностями, з метою навчання експериментальній майстерності, науковій творчості, виховання нових талантів й вирішення актуальних наукових проблем) та *сучасні* (формуються на базі дослідницької установи під відомого вченого для розроблення певної висунутої ним наукової ідії, вирішення наукових проблем)⁴⁸⁸.

На основі здійсненого аналізу історичних, філософських, педагогічних, праць нами узагальнено типологію наукових шкіл із застосуванням низки критеріїв (див. таблицю 2.2). Обґрунтуємо детальніше сутність діяльності кожного типу.

Традиціоналістичний тип наукової школи (школа як *певна наукова система* / школа *класичного наукового мислення* / *протошкола*) – акумулює у собі сукупність нагромадженого соціально значущого та культурно вагомого знання у певній галузі чи сфері, що є невід'ємною складовою суспільної свідомості⁴⁸⁹. *Освітня* / *науково-освітня* наукова школа характеризується наявністю оригінальної дослідницької програми та підготовкою молодих науковців до самостійної професійної, суто аналітичної чи експериментальної діяльності, формуванням майбутніх дослідників завдяки залученню їх до певної ідейно-теоретичної та експериментальної традиції. *Дослідницька* або наукова школа як *дослідницький колектив* являє собою групу вчених, які спільно розробляють під керівництвом лідера висунуту ним дослідницьку програму.

⁴⁸⁷ Зербіно, Д.Д. 2001. *Наукова школа: лідер і учні*. Львів: Євросвіт, 208 с.

⁴⁸⁸ Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 265-274.

⁴⁸⁹ Фурман, А.В., 2014. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*, № 3, с. 11-29.

Типологія наукових шкіл

Наукова школа	за історико-еволюційним критерієм						
	традиціоналістична/ протошкола		освітня		дослідницька	парадигмальна	
	певна наукова система		науково-освітня		дослідницький колектив	напрямок у певній галузі знань	
	за характером наукової ідеї/методологічним статусом наукових ідей						
	експериментальна			теоретична			
	за широтою досліджуваної проблемної галузі						
	вузькопрофільна			широкопрофільна			
	за функціональним призначенням продукованих знань						
	фундаментальних досліджень			прикладних досліджень			
	за формою організації діяльності послідовників						
	з індивідуальними формами організації науково- дослідницької роботи/дистанційна			з колективними формами організації науково- дослідницької роботи/очна			
	за характером зв'язків між поколіннями						
	однорівнева			багаторівнева			
	за ступенем інституціоналізації						
	неформальна		гуртки		інституціональна		
	за способом інституціоналізації						
	лідерська		гурткова		педагогічно-виховна		
	за рівнем локалізації						
	національна		локальна/регіональна		особистісна/персональна		
	за поширеністю						
	міжнародна		національна		регіональна	локальна	
	за тривалістю існування						
	однієї генерації		двох генерацій		трьох і більше генерацій		
	за фаховою спрямованістю						
	міждисциплінарна		дисциплі- нарна	теоретична	експеримента- льна	науково- виробнича	
	за статусом у науці та суспільстві						
	авангардна		конкуруюча		маргінальна		
	за когнітивною ознакою						
	авангардна		конкуруюча	автаркічна	компрадорська	епігонська	
	за соціальною ознакою						
	класичні			сучасні			
	дисциплінарні			проблемні			
	на основі парадигмальної цілісності						
	моноконцептуальні			поліконцептуальні			
	за рівнем і широтою пізнавальної і перетворювальної діяльності						
	загальноновизнана		школа, що відбулася		визнана	відома	молода
	за характером зв'язків між членами наукової школи						
	науковий напрям		дослідницький колектив		науково-освітня школа		
	наукова течія		наукова спільнота		„незримий коледж”		

Парадигмальний тип наукової школи або школа як *напрямок у певній галузі знань* – науково-дослідницька програма зазначеного типу школи поєднує теорію, методологію, технологію та експериментальну практику, вирішує міжнаукові, полідисциплінарні проблеми й охоплює цілий ряд вчених і колективів^{490, 491}.

Згідно з методологічним статусом наукових ідей можна виокремити *експериментальні* і *теоретичні* наукові школи, основою діяльності яких є відкриття продуктивних методів та створення нових наукових теорій відповідно.

«Наукові школи різняться і за широтою досліджуваної предметної галузі. У школі *«вузького» профілю* всі члени школи працюють над загальною проблемою в тому напрямі, який визначив лідер. У школі *«широкого» профілю* висувуються фундаментальні ідеї, існує кілька дослідницьких програм, що змінюють одна одну або співіснують. Тому учні школи не обмежені у виборі тем»⁴⁹².

«Тип наукової школи може визначатися за функціональним призначенням продуктованих знань. *Фундаментальні дослідження* наукових шкіл спрямовані на опрацювання і розвиток теоретичних концепцій і їхні результати не завжди знаходять прямий вихід в практику. Звичайно, *прикладні дослідження* є логічним продовженням фундаментальних по відношенню до яких вони носять допоміжний характер. Для педагогічної науки характернішими є переважно практико-орієнтовані наукові школи. Наукові школи, які ведуть прикладні дослідження, розв'язують значною мірою практичні завдання або теоретичні питання практичного спрямування»⁴⁹³.

Наукова школа може характеризуватися формою організації, діяльності її членів. Для наукових шкіл характерним є як *колективний* стиль роботи, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів школи, напряду не пов'язані формами організації спілкування і взаємодії в школах є різного роду семінари, які найчастіше носять

⁴⁹⁰ Фурман, А.В., 2014. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*, № 3, с. 11-29.

⁴⁹¹ Кислий, В.М. 2011. *Організація наукових досліджень*: навч. посібник. Суми: Університетська книга, с. 154.

⁴⁹² Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 27-43.

⁴⁹³ Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7-28. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

неформальний характер; так і *індивідуальний*, коли керівник школи особисто працює з кожним членом школи, який проводить власне дослідження, теж є науковою школою. Оскільки кількість захищених дисертацій є одним із показників ефективної діяльності сучасних наукових шкіл.

Специфічною рисою наукової школи може слугувати характер зв'язків між поколіннями вчених. В *однорівневих* наукових школах існує одне покоління учнів, а коли учні стають самостійними і в них з'являються свої учні, то вони створюють власні наукові школи. У *багаторівневих* наукових школах працюють одночасно два і більше поколінь учнів, об'єднаних засновником школи, а безпосереднє керівництво дослідниками-початківцями здійснюють старші і досвідчені члени школи.

«Наукова школа може відрізнитися ступенем інституалізації. Така школа є неформальним об'єднанням учених, яка в соціальному сенсі може бути ніяк не організованою, її члени можуть працювати не лише на різних кафедрах чи в різних відділах і лабораторіях, але й в різних організаціях і навіть у різних країнах.

Статус і положення членів школи визначаються не рівнем їхньої освіти, науковими ступенями і вченими званнями, а тим реальним внеском, який вони вносять в систему наукових знань відповідного дослідницького напрямку. Водночас школа характеризується як автономний науковий колектив, як єдине ціле, детерміноване спільністю предметного змісту праць і замкнутістю колективу співавторів.

Рівень формалізації наукової школи може бути різним і залежить від умов, в яких вона формувалася, особливостей її розвитку і ступеня визнання науковим співтовариством. За цими критеріями можна виділити *неформальні об'єднання, гуртки, інституціональні школи* (кафедри, лабораторії, інститути тощо). Відсутність якоїсь формальної організації є характерною, як правило, на початкових етапах становлення наукової школи»^{494, 495}.

⁴⁹⁴ Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 27-43.

⁴⁹⁵ Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7-28. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

Іноді об'єднання дослідників, пов'язане певною програмою, вважає себе єдиним цілим, розглядає себе як гурток, чим підкреслюється неформальність даного співтовариства, а то й опозиція офіціальним структурам. Так, З. Фрейд заснував гурток, з якого згодом виросло психоаналітичне товариство і його відділи, що поширилися по всіх країнах світу.

Інституціональне оформлення наукова школа дістає, коли нова ідея і науковий напрям офіційно визнається більшістю вчених визначеного профілю. При цьому її керівник має значний науковий авторитет, у зв'язку з чим дістає можливість працювати над проблемами, які його цікавлять в межах науково-дослідних установ. Так, відомий український психолог Г. Костюк створив Інститут психології України і керував ним до кінця свого життя. Нині інститут входить до складу Національної академії педагогічних наук і носить ім'я Г. Костюка.

Поділ наукових шкіл за способом інституціоналізації відображає роль керівника школи по відношенню до її представників. Так, *лідерський* тип наукової школи – це соціальний колектив з вибудованою ієрархією, згуртованого під дослідницьку програму навколо авторитетного чи навіть харизматичного вченого-провідника, котрий має високу або навіть виключну репутацію з претензією на геніальність, а також відповідний обряд залучення/посвячення до традиції (жорстке обстоювання авторитету істини, сакралізація імені засновника та впровадження манери його наслідування тощо); *педагогічно-виховний* – інституція, яка саморегулює відтворення й дослідницькі мотивації, наступність учасників і тривалість свого буття в часі та просторі⁴⁹⁶.

Наукові школи можна умовно класифікувати за рівнем локалізації на *національні, локальні або регіональні, особистісні або персональні*. Найчастіше тут йдеться про дотримання певних наукових традицій. Як правило, мається на увазі наукова течія, яка виникла в окремій географічній точці і відрізняється підходами, проблемами і методами їх розв'язання від аналогічних в школах

⁴⁹⁶ *Наукова школа*. [online] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Наукова_школа

інших країн або регіонів та характеризуються масштабом поширення наукових здобутків (винаходів, праць, доповідей).

Ті ж характеристики доцільно застосовувати і до типологізації шкіл за широтою функціонування – *міжнародні, національні, регіональні та локальні*.

Школа *однієї генерації* – школа на чолі з лідером та одним поколінням учнів-послідовників. Коли учні стають самостійними, з'являються їхні послідовники, то учні створюють власні наукові школи – школи *двох генерацій*. Якщо цей процес продовжується, то відповідно формуються школи *трьох і більше генерацій*. Проте, побутують думки, що в сучасній науці школа є утворенням виключно одного покоління вчених, оскільки швидкоплинність знання, темпи його старіння, стали настільки стрімкими, що роблять неможливими передачу актуальних ідей та концепцій від однієї генерації до іншої.

За фаховою спрямованістю та предметною галуззю логічним є поділ наукових шкіл на: *міждисциплінарні, дисциплінарні, теоретичні, експериментальні та науково-виробничі*.

Деякі з типів шкіл належать одночасно до декількох класифікацій, наприклад, за статусом у науці та суспільстві та за когнітивною ознакою – авангардна та конкуруюча. *Авангардна* школа продукує принципово нові програми, дослідницький апарат і концептуальні події високого рангу. *Конкуруюча* наукова школа є локальним співтовариством учених, які розробляють програму близьку за часом, але нееквівалентну за змістом до програми авангардної школи і продукують концептуальні події нижчого рангу. *Маргінальна* – напівлегальна наукова школа, що утворюється за тоталітарних або авторитарних режимів. *Автаркічна* школа задовольняється привілейованим становищем в окремому регіоні і не претендує на інкорпорацію своїх досягнень загальнозначущим фондом знань. *Компрадорська* наукова школа – наукове співтовариство, ізольоване від загальнозначущого фонду знань, її програма, форми, способи й основні результати скомпільовані лідером школи з недоступних для всіх інших авторів цих досягнень і представлені мовою,

розробленою лідером. *Епігонська* школа розробляє програму й дослідницький апарат, що генеруються відомим авторитетним ученим минулого й апелюють до застарілих категорій⁴⁹⁷.

Школи, що формуються і розвиваються на підставі єдиної парадигми, яку поділяють усі члени колективу, є *моноконцептуальними*. Інші школи, які визнають кілька концепцій і користуються кількома теоретичними моделями, які іноді підходять до розуміння одного й того ж предмета з несумісних точок зору – *поліконцептуальними*⁴⁹⁸.

М. Карімов пропонує відповідно до рівня і широти пізнавальної й перетворювальної діяльності виділяти такі типи наукових шкіл: *загальновизнана, школа, що відбулася, визнана, відома, молода*.

Якщо спостерігається довготривале успішне на світовому або державному рівні функціонування у сфері пізнання й перетворення дійсності лідера (академіка чи члена-кореспондента) та його численних учнів (докторів і кандидатів наук з унікальними досягненнями в галузі теоретичних, методичних і практичних досліджень, що працюють зі своїми учнями в системі вищої освіти), то цю сукупність творчих осіб відносять до *загальновизнаної* наукової школи.

Якщо лідер – член-кореспондент Академії наук – має декілька вихованців – докторів наук і безліч учнів – кандидатів наук з оригінальними творчими науковими і дидактичними досягненнями, читає лекції і керує курсовими й дипломними роботами студентів закладів вищої освіти, то в академічному середовищі його наукову школу вважають *школою, що відбулася*.

Якщо досвідчений доктор наук, що вирішує фундаментальні завдання пізнання або перетворення дійсності, стає заслуженим лідером для своїх учнів – молодих докторів і кандидатів наук, які викладають навчальні дисципліни у вищій школі згідно з розробленими ними методиками, то відбувається поява на

⁴⁹⁷ Довбня, П. та Доброскок, І., 2010. Наукові школи та їх класифікація. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка, с. 59.

⁴⁹⁸ Довбня, П. та Доброскок, І., 2010. Наукові школи та їх класифікація. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка, с. 59.

рівні всієї країни *визнаної наукової школи*, що гарантує наявність науково-технічного прогресу в ній.

Якщо ж протягом короткого часу доктор наук перетворюється на наукового лідера, що має своїх учнів – кандидатів наук, які проводять практичні й лабораторні заняття зі студентами, ставить та успішно вирішує актуальне фундаментальне чи прикладне завдання в галузі освіти, то педагогічна спільнота фіксує наявність у країні *відомої наукової школи*.

Молода наукова школа виникає коли молодий доктор наук чи професор, який має визначне досягнення, що розширює й збагачує сферу наукового пізнання, є науковим керівником невеликої кількості досліджень, зможе зацікавити й мобілізувати своїх учнів – кандидатів наук, аспірантів і студентів-дипломників на рішення фундаментальної задачі теоретичного або емпіричного пізнання дійсності^{499, 500}.

Найпоширенішим є розподіл наукових шкіл на наукові течії (наукові напрями) та дослідницькі колективи (наукові спільноти). *Наукові течії (напрями)* характеризуються опосередкованістю зв'язків між послідовниками, об'єднуючим началом для яких є парадигма або певна ідея висловлена основоположником, що задає напрям дослідження та пошуку, проблеми і методи дослідження. Дослідники не об'єднані єдиною географічною точкою і функціонування течії може бути значно розтягнуте в часі, співпраця відбувається у вигляді спільних конференцій та наукових публікацій.

Становлення школи як наукової течії здійснюється, коли теорія чи концепція, яку розробляє школа або окремий учений, вже набула певну популярність у наукових школах. А тому ця теорія існує і розвивається незалежно від свого творця та утверджується як наукова традиція⁵⁰¹.

Наукові школи як *колективи (спільноти)* вчених характеризуються єдністю часу і місця, тобто передбачають наявність безпосередніх зв'язків і контактів між

⁴⁹⁹ Каримов, М.Ф., 2007. Вклад научных школ Уфимского государственного нефтяного технического университета в развитие высшего образования. [online] Режим доступа: http://ogbus.ru/files/ogbus/authors/KarimovMF/KarimovMF_4.pdf

⁵⁰⁰ Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. Київ: Наукова думка, т. 7, с. 216.

⁵⁰¹ Грезнева, О., 2004. Научные школы: принципы классификации. *Высшее образование в России*, № 5, с. 42-48.

членами такого співтовариства, коли вчені працюють в одному, можливо кількох колективах, об'єднані одними цільовими установками, дотримуються спільних наукових принципів у процесі роботи. Об'єднуючим началом для наукової школи як спільноти є людина, яка володіє унікальним способом діяльності, коли її спосіб теоретичного мислення або експериментального дослідження не передається традиційним шляхом і не може транслюватися через текст, а здійснюється лише в процесі особистого спілкування. Наявність науково-дослідницької програми при цьому не є обов'язковою⁵⁰².

Специфічною рисою, яка відрізняє наукове групування від течії, можна вважати наявність у ній організатора і керівника, який здійснює функцію управління дослідженням. Течія не обов'язково має свого лідера і повністю обходиться без єдиного керівного начала. Основні орієнтири діяльності прихильників течії задаються її програмою, найважливіші елементи якої містяться в ключових публікаціях засновника. Відносини в науковій течії звичайно будуються за типом «засновник–послідовники». Наукова школа як спільнота може спричинити початок новій науковій течії, а в межах течії, що склалася, можуть формуватися різні наукові школи як спільноти.

Перехідною формою між науковими спільнотами і науковими течіями вважають *«незримий коледж»* – групу з вивчення проблем, яка не має організаційного оформлення. У таких групах виробляються різні механізми неформальних зв'язків. Окрім розсилання препринтів не лише майбутніх публікацій, але й ходу досліджень і орієнтовних очікуваних результатів, для кожної групи існує коло інститутів, дослідницьких центрів, літніх шкіл, які використовуються для зустрічей невеликої кількості членів. Об'єднання типу *«незримий коледж»* характерні більшою мірою для природничих наук⁵⁰³.

Для прикладу застосуємо типологічні ознаки до науково-педагогічних шкіл кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка (Додаток 3).

⁵⁰² Грезнева, О., 2004. Научные школы: принципы классификации. *Высшее образование в России*, № 5, с. 42-48.

⁵⁰³ Там само.

Розглянуті класифікації застосовувані не лише до наукових, але і до науково-педагогічних шкіл, тоді науково-педагогічними можна вважати всі наукові школи закладів вищої освіти і наукових установ.

Українські педагогічні наукові школи можна класифікувати не лише за широтою проблемної галузі, але і загалом за проблемною галуззю та за педагогічним явищем, яке досліджується. Визначні здобутки в галузі *педевтології, професійної підготовки вчителів та викладачів* напрацьовані школами М. Вашуленка, Н. Ничкало, А. Бойко, В. Бондаря, С. Вітвицької, Л. Вовк, М. Гриньової, О. Дубасенюк, З. Курлянд, С. Мартиненко, Ю. Пелеха, Н. Слюсаренко, Р. Хмелюк, Л. Хомич, Л. Хоружи, О. Шапран; *шкільної освіти* – О. Савченко, Т. Яцули; *педагогічної майстерності* – І. Зязюна, Н. Кривонос; *теорії виховання* – І. Беґа, В. Кременя; *історії педагогіки* – О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, С. Золотухіної, Т. Завгородньої, Н. Коляди, В. Кравця, М. Левківського, Д. Мазохи, М. Чепіль, Г. Іванюк; *дидактики* – С. Гончаренка, В. Лозової, Г. Давиденко, В. Заболотного, С. Карамана, М. Мартинюка, О. Михайличенка, Н. Тарасевич, В. Шарко; *соціальної педагогіки* – А. Капської, Л. Міщик, Г. Єльнікової, Н. Сейко, В. Федяєвої, С. Харченка, О. Безпалько, Т. Веретенко, Т. Дмитренко, І. Рогальської-Яблонської, В. Тернопільської; *дошкільної освіти та виховання* – Г. Беленької, А. Богуш, О. Гнізділової, Г. Тарасенко, К. Щербакової; *компаративістики* – Н. Лавриченко, О. Локшиної, Л. Пуховської, А. Сбруєвої; *корекційної педагогіки* – А. Кравченка, Ю. Ляного, С. Миронової.

Педагогічна творчість та її складові ґрунтовно досліджуються науково-педагогічною школою С. Сисоєвої; явище *обдарованості* різнобічно аналізується в межах діяльності школи О. Антонової; *креативне навчання* – предмет дослідження школи М. Лазарева.

Прикладами науково-педагогічних шкіл, які досліджують нагальні та актуальні на сучасному етапі розвитку української освіти педагогічні явища, є: дослідження *інформаційно-комунікативних та проектних технологій* – Р. Гуревича, О. Співаковського, О. Коберника, *педагогічної підготовки у*

непедагогічних закладах вищої освіти – В. Козакова, В. Курок, Л. Савенкової, *післядипломної підготовки педагогічних кадрів* – Є. Барбіної, В. Олійника, *освіти дорослих* – О. Огієнко та *неперервної освіти* – О. Семеног. *Проблеми лінгводидактичної освіти* стали метою дослідження шкіл О. Горошкіної, О. Караман, М. Пентиліук, О. Потапенка. Сучасний стан розвитку освітньої галузі досліджено школами В. Кузя та Т. Кочубей.

Науковці Київського університету імені Бориса Грінченка пропонують класифікацію науково-педагогічних шкіл за часовими характеристиками: *наукові школи усталеного розвитку* (школи С. Сисоєвої, О. Олексюк, С. Мартиненко, С. Карамана), *наукові школи зростання* (школи Т. Веретенко, Л. Хоружої, О. Безпалько, Г. Беленької, О. Горошкіної) та *наукові школи становлення* (школи Г. Іванюк, О. Караман, В. Тернопільської).

У додатках представлено приклади науково-педагогічних шкіл закладів вищої освіти, в яких проходило впровадження результатів дисертаційної роботи (Додаток И) на приклад положення «Про наукову школу Житомирського державного університету імені Іван Франка» (Додаток К).

У представленому огляді наведено далеко не повний перелік сучасних українських науково-педагогічних шкіл, які вагомо заявили про себе, продемонстрували ґрунтовність розробки актуальних напрямів досліджень, і які сприяють прогресивному розвитку освітньої галузі, а також особливо важливо для нашого дослідження, сприяють професійно-творчому розвитку своїх членів.

Ураховавши проаналізований матеріал спроектуємо модель розвитку особистості педагога-дослідника та технологію його підготовки у середовищі науково-педагогічної школи.

2.2. Науково-педагогічна школа як середовище професійно-творчого розвитку педагога-дослідника

Вагому роль у дослідженні проблеми професійно-творчого розвитку педагога-дослідника відіграє середовищний підхід, оскільки результат ефективної науково-дослідницької діяльності здійснюваної педагогом-

дослідником, залежить від середовища, в якому ця діяльність здійснюватиметься.

Визначний вплив середовища як фактору розвитку та становлення особистості встановлено ще античними вченими, і сьогодні як аксіома розглядається твердження, що спадковість, середовище та виховання – є трьома взаємопов'язаними чинниками розвитку, які покликані діяти гармонійно за умови оптимального їх використання. Актуальність середовищного підходу зумовлена стрімкими суспільними змінами в середовищі існування людини, які сама вона й спричинює.

Освітні заклади завжди були потужним фактором соціалізації особистості, тому створене в них освітнє середовище покликане виконувати провідну роль у формуванні та розвитку особистості, становленні професіонала, повинно сприяти формуванню особистості з новим типом мислення та ставленням до світу.

Взаємодію особистості та середовища розглянуто в працях Н. Гонтаровської, О. Леонтьєва⁵⁰⁴, В. Постового, А. Сиротенка та інших, середовищний підхід у підготовці педагогів досліджували В. Желанова⁵⁰⁵, В. Ковальчук⁵⁰⁶, І. Коновальчук⁵⁰⁷, Ю. Мануйлов⁵⁰⁸, О. Ярошенко⁵⁰⁹, О. Ярошинська⁵¹⁰. Освітнє середовище як дієвий чинник розвитку творчої особистості досліджено О. Овакімян⁵¹¹ та Р. Серьожніковою.

Засновником «педагогіки середовища» та автором цього терміну вважають педагога С. Шацького^{512, 513}. Цікавими є погляди вченого на роль середовища в

⁵⁰⁴ Леонтьев, А.Н., 1960. О формировании способностей. *Вопросы психологии*, № 1, с. 7-17.

⁵⁰⁵ Желанова, В.В., 2016. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: АМСКП «Полісся», с. 98-115.

⁵⁰⁶ Ковальчук, В.А., 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*. Доктор наук. Житомир, 514 с.

⁵⁰⁷ Коновальчук, І.І. 2012. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 51-64.

⁵⁰⁸ Мануйлов, Ю.С., 2000. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*, № 7, с. 36-41.

⁵⁰⁹ Ярошенко, О.Г., 2016. Освітнє середовище науково-дослідницької діяльності в університеті: сучасні виклики. *Концепція та методологія реалізації науководослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів*: монографія. Київ, с. 6-26.

⁵¹⁰ Ярошинська, О., 2011. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади і перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, вип. 4, ч. 1, с. 104-109.

⁵¹¹ Овакімян, О.С., 2005. *Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента*: автореф. дис. кандидата соціолог. наук. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 20 с.

⁵¹² Шацкий, С.Т., 1958. Школа и строительство жизни. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз, с. 267-293.

⁵¹³ Шацкий, С.Т., 1958. Дети – работники будущего. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз, с. 27-80.

життєдіяльності суб'єкта залежно від виховних можливостей: в одному випадку середовище повністю захоплює, «адаптує» особистість; у іншому – суб'єкт змінює середовище та стає його творцем.

Як зазначає О. Ардєєв, використання терміну «середовище», а не «простір» видається більш доречним, оскільки простір як певний порядок розташування (взаємне розташування) об'єктів різної природи може існувати незалежно від особистості, у той час як середовище є системою умов, що оточують людину, яка входить у цю систему та активно взаємодіє з нею⁵¹⁴.

Загалом, науковці тлумачать термін «середовище» як: все, що оточує людину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, ближнього оточення і закінчуючи середовищем соціальним, в якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку і виховання; складну і неоднозначну систему умов розвитку особистості, з одного боку, яка протистоїть їй, а з іншого, змінюється діями і вчинками самої людини; оточуючий людину соціальний простір (в цілому – як макросередовище, у конкретному змісті – як безпосереднє соціальне оточення, як мікросередовище); зону безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та діяльності⁵¹⁵.

В науковому доробку В. Ягупова⁵¹⁶ середовище індивіда визначається як джерело поповнення особистого досвіду, знань, тим об'єктивним фактором, що визначає його життєві настанови, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, зацікавлень, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процес самовизначення і самореалізації.

Досліджуючи фактори впливу на розвиток та соціалізацію особистості в сучасному суспільстві, В. Киричук та К. Андросович під *середовищем* розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини та зазначають,

⁵¹⁴ Ардєєв, А.Х., 2004. *Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете*. Кандидат наук. Ставропольский государственный университет, с. 32.

⁵¹⁵ Антонова, О.Є., укладач, 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 80.

⁵¹⁶ Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Либідь, 526 с.

що на формування особистості впливає географічне, соціальне та близьке середовище⁵¹⁷.

Географічне середовище – клімат, природні умови й ресурси, які впливають на спосіб життя людини та характер її трудової діяльності. *Близьке середовище* – сім'я, родичі та друзі – визначають коло інтересів та потреб, поглядів та ціннісних орієнтацій людини, створюючи умови для розвитку її природних задатків. *Соціальне середовище* – суспільний устрій, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих і соціальних процесів тощо, які безпосередньо чи опосередковано впливають на формування особистості⁵¹⁸.

Окрім того, дослідники виокремлюють:

середовище навколишнє – природні, соціально-економічні та матеріально-побутові умови життєдіяльності людського суспільства і кожної людини;

середовище соціальне – суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування та діяльності людини;

середовище соціокультурне – 1) конкретний, безпосередньо даний кожній людині соціальний простір, за допомогою якого вона активно включається в культурні зв'язки суспільства (це сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життєдіяльності та соціальної поведінки); 2) сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життя і соціальної (рольової) поведінки; середовище її мінливих інтересів; її випадкові контакти і глибинні взаємодії з іншими людьми; конкретне природне, речове і предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму; 3) простір, що оточує людину, освоєний ним і незасвоєний, предметний і знаковий, ціннісний для неї та нейтральний;

середовище освітнє – складова соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різних рівнів і типів), їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів⁵¹⁹.

⁵¹⁷ Киричук, В.О. та Андросович, К.А., 2014. Розвиток та соціалізація особистості у сучасному суспільстві. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 11 (30), с. 23.

⁵¹⁸ Там само.

⁵¹⁹ Антонова, О.Є., укладач, 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 80-81.

Освітнє середовище закладу освіти – це система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу. Освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти стає фактором професійного становлення майбутнього педагога за таких умов: зміст навчальних дисциплін орієнтований на практику; відносини між викладачем і здобувачами освіти, що ґрунтуються на принципах взаємоповаги, демократичності; наявні матеріально-технічні можливості для організації сучасної освітньої діяльності та розвитку здобувачів освіти; є взаємодія з різними суб'єктами освітнього процесу⁵²⁰.

Вирішення проблеми формування наукової еліти сучасного суспільства вбачається, перш за все, у розробці та створенні творчого, розвивального освітньо-науково-виховного середовища починаючи із закладу загальної освіти. В. Ковальчук, визначає зазначене середовище як єдність філософських категорій сутності та явища, яке характеризується впливом на особистість системи чинників, котрі є посередниками в процесі детермінації особистості суспільством. Зокрема, такими засобами є книги, газети, радіо, телебачення, ЗМІ, встановлені суспільством закони, правила, традиції, вимоги й оцінки моралі, естетики, які виступають як система постійно діючих і випадкових, опосередкованих чинників.

У суспільстві немає явищ, які виникають і розвиваються поза загальним взаємозв'язком і взаємодією соціальних явищ, тобто індетермінованих. Найбільш загальною, а тому найбільш елементарною, універсальною, формою детермінації є причинно-наслідкові зв'язки. Формування особистості відбувається у процесі взаємодії особистості з суспільством, точніше, з тією його частиною, до якої особистість включена прямо чи опосередковано соціальним середовищем конкретної особи. Слід відзначити, що соціальне середовище впливає на формування особистості лише тоді, коли особистість сама в

⁵²⁰ Кравченко, О.В. 2020. Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 69, т. 2, с. 192-196.

результаті активного ставлення до соціального середовища здатна вибрати його для себе орієнтиром власної життєдіяльності. Однак, не засвоївши умов середовища, не ствердивши себе в ньому, неможливо активно впливати на нього. Водночас, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності⁵²¹.

Освітнє середовище може бути як репродуктивним, спрямованим лише на передачу існуючого досвіду, так і творчим, спрямованим на розвиток особистості, здатної до максимальної реалізації отриманого досвіду.

Творче середовище вирізняє довіра та емоційна безпека, які забезпечуються лідером наукової групи та самою групою; інституційно гарантована культурна відкритість групи, відчуття сильної потреби нових моделей і концептів; розподіл адміністративно-формального і дослідницького керування; висока згуртованість групи та висока мотивація її членів⁵²².

На думку О. Ярошенко, для формування творчого освітнього середовища, спрямованого на розвиток науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, зокрема, й педагогів-дослідників, необхідно: розвивати наукові школи відомих учених, гуртувати навколо них талановиту молодь; упроваджувати сучасні форми й способи організації науково-дослідницької діяльності; створювати банки дослідницьких методик; залучати до підготовки здобувачів вищої освіти наукові лабораторії науково-дослідних інститутів; створювати в університетах центри наукових досліджень та інновацій; налагоджувати зв'язки між університетами задля проведення міжуніверситетських наукових досліджень; розробляти програми навчальних дисциплін за вибором, що сприяють формуванню науково-дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців⁵²³.

⁵²¹ Ковальчук, В.А., 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*. Доктор наук. Житомир, с. 60-62.

⁵²² Портнов А. *Наукове середовище і академічна культура в сучасній Україні*. [online] Режим доступу: https://chtyvo.org.ua/authors/Portnov_Andrii/Naukove_seredovysche_i_akademichna_kultura_v_suchasnii_Ukraini/

⁵²³ Ярошенко, О.Г., 2016. *Освітнє середовище науково-дослідницької діяльності в університеті: сучасні виклики. Концепція та методологія реалізації науководослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів*: монографія. Київ, с. 20

Долучаючись до діяльності науково-педагогічної школи, педагог-дослідник потрапляє в активне креативне освітньо-дослідницьке середовище, яке характеризується неперервністю та наступністю творчого процесу.

Креативний освітньо-дослідницький процес надає можливість кожному досліднику не лише розвинути творчий потенціал, але й сформувати потребу у самопізнанні, творчому саморозвитку та сформувати об'єктивну самооцінку.

Формування досвіду креативної діяльності педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи відбувається за умов:

- створення освітньо-дослідницького середовища, що сприяє максимальному розкриттю особистості дослідника,
- активної цілеспрямованої діяльності науковця в реалізації програми діяльності школи, розробленої на засадах творчості та креативності,
- захопленості педагога-дослідника освітньо-науково-дослідницькою діяльністю,
- формування досвіду самоосвітньої діяльності.



Рис. 2.2. Чинники становлення педагога-дослідника

На відміну від інших видів освітнього середовища, саме середовище наукової школи є найбільш оптимальним, в якому можна об'єднати діяльність як бакалаврів, так і докторів наук.

У ході діагностувального етапу експерименту, за допомогою розробленого опитувальника (додаток Г), серед інших аспектів ми з'ясовували особливості професійно-творчого розвитку педагога-дослідника саме в середовищі науково-педагогічної школи. Зважаючи, що всі респонденти працюють в межах тих, чи інших наукових колективів – наукових шкіл, центрів, лабораторій тощо, нами було запропоновано респондентам оцінити, в яких умовах їхня робота є більш плідною – в колективі односторонців, при одноосібній роботі чи при постійному поєднанні цих двох видів. Результати представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Показники ефективності науково-дослідницької роботи в залежності від середовища

Категорії науковців	Ефективність науково-дослідницької роботи (%)		
	<i>в колективі односторонців</i>	<i>при одноосібній роботі</i>	<i>поєднання перших двох видів</i>
доктори педагогічних наук	26	37	37
кандидати педагогічних наук	48	22	30
аспіранти педагогічних спеціальностей	71	11	18
магістранти педагогічних спеціальностей	68	10	22

Та представимо графічно (див. рис. 2.3):

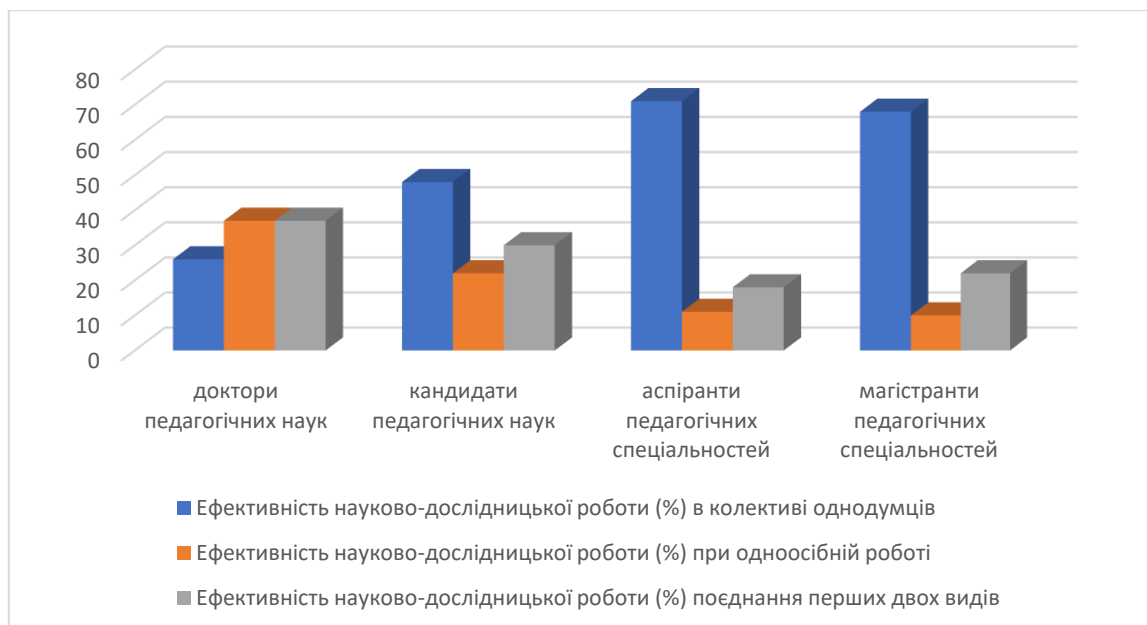


Рис. 2.3. Показники ефективності науково-дослідницької роботи в залежності від середовища

Для молодих дослідників більш вагомою та ефективною є спільна діяльність з однодумцями. Для більш досвідчених учених результативнішим є вміле поєднання обох видів діяльності та одноосібна робота, для частини досліджуваних колективне обговорення проблеми більш вагоме на початковому етапі наукових розвідок, а розв'язування та узагальнення проблеми є більш ефективним при одноосібній роботі; для інших – проблема має бути осмислена й проаналізована спочатку індивідуально (на основі вивчення різних джерел, досвіду, практики), а далі корисними є консультації з досвідченими колегами. Для багатьох дослідників натхненням до подальших дій є ситуація, коли презентація результатів викликає не лише власне задоволення, а й схвальне ставлення наукового середовища.

Отже позитивно налаштоване, творче середовище наукової школи, систематичні консультації з колегами, лідером школи, участь у різноманітних наукових заходах та презентаціях й обговореннях власних здобутків є одним з чинників сприяння професійному та науковому зростанню молодих дослідників.

Освітнє середовище має вагоме значення для ціннісного ставлення здобувачів освіти до науки як до рушія прогресу.

І. Бандуріна конкретизує, що передусім, наукова школа являє собою середовище, в якому наявні всі умови для:

- особистісного та професійного розвитку її суб'єктів, їхньої комунікації;
- засвоєння культури отримання, збереження, відбору, відтворення, переробки та передачі інформації;
- розвитку творчого мислення, спроможності глобального бачення проблеми, а також здатності до прогнозування та моделювання результатів дослідницької діяльності;
- розвитку наукового мислення, здатностей до моделювання та прогнозування результатів власної наукової діяльності;
- засвоєння етичних цінностей академічної спільноти.

Оскільки головним завданням наукової школи є активізація та збереження творчого характеру та інноваційної спрямованості наукової діяльності, підготовка та залучення в науку нового покоління⁵²⁴, діяльність науково-педагогічної школи має базуватися на принципах:

- свободи наукової творчості вчених та їх об'єднання в наукові школи;
- добровільності об'єднання дослідників у наукові творчі колективи;
- самоврядування наукових шкіл як самоорганізованих структур;
- невторчання органів самоврядування у творчий процес наукових досліджень;
- колективності виконання фундаментальних та прикладних наукових досліджень;
- вільного вибору вченими форм та методів наукових досліджень, презентації їхніх результатів⁵²⁵.

Як свідчить досвід діяльності провідних науково-педагогічних шкіл, для того, щоб створити наукову школу недостатньо бути відомим вченим, оскільки це не просто майстерня з підготовки кадрів вищої кваліфікації. Здібних учнів, творчо мислячих особистостей приваблює, перш за все, особистість вчителя,

⁵²⁴ Бандуріна, І.А. *Научная школа в современном университете как педагогический феномен* [online] Режим доступу: www.t21.rgups.ru/doc2009/10/01.doc

⁵²⁵ Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 80.

його інтелект та людські якості. У межах великих наукових шкіл формується специфічне генно-інформаційне поле – середовище, в якому від вчителя до учнів та їх послідовників протягом декількох поколінь передаються ідеали професійного ставлення до науково-дослідницької роботи, порядності, моральності, шанобливого ставлення до особистості. Саме вони постають основою виключно відповідального ставлення до науково-дослідницької роботи, високої вимогливості до результатів і якості своєї праці та створюють особливу творчу атмосферу, характерну тільки для колективів, співробітники яких об'єднані усвідомленням важливості і необхідності здійснюваних досліджень. Існування таких віртуальних генно-інформаційних ланцюжків забезпечує високий рівень наукових досліджень і спадкоємність їх розвитку. Тому наукові школи часто є національним надбанням, де розпізнається потенціал дослідників, ведеться підготовка висококваліфікованих кадрів для різних галузей економіки та соціальної сфери, здатних творчо мислити і приймати нестандартні рішення при виникненні проблемних питань та формується висока громадянська відповідальність вчених⁵²⁶.

Складність досліджуваної проблеми полягає у тому, що педагог-дослідник розглядається як представник певної науково-педагогічної школи. Ним може бути не лише науковець, який працює в тому ж закладі освіти, де діє школа та працює лідер. Дослідженням було охоплено і науковців інших закладів вищої освіти, аспірантів, докторантів, учителів шкіл, інших освітніх закладів. Тобто середовище науково-педагогічної школи для цих категорій педагогів-дослідників є не єдиним середовищем професійного зростання, проте воно відіграє провідну роль.

Творче освітньо-науково-виховне середовище є відносно цілісною складовою реальної взаємодії лідера школи, послідовників, науковців, яка виражає спільний творчий пошук шляхів нівелювання дії негативних чинників розвитку педагога-дослідника, оптимізації його зростання як носія кращого

⁵²⁶ Главное управление науки БГУ. Научные школы. [online] Режим доступа: <http://research.bsu.by/research-activity/research-divisions-and-scientific-schools/sci-schools/>

духовного досвіду людства. Основними завданнями при цьому є надання допомоги педагогу-досліднику щодо набуття життєво необхідних знань та вмінь: приймати рішення, застосовувати нові сучасні інформаційні технології, бути мобільним, здатним успішно адаптуватися до складних постійно змінюваних умов реального світу.

Разом із тим, інтеграція наукового потенціалу кожного з членів наукової школи у командній роботі створює ефект синергізму. Обмінюючись знаннями, ідеями, досвідом, науковці збагачують інноваційний потенціал один одного, стимулюють творчість. Наукові школи працюють в умовах повної свободи кожного з дослідників у виборі способів вирішення наукових проблем. Неформальна співдружність дослідників, об'єднаних спільністю підходів у дослідженні актуальних проблем інноваційного розвитку освіти, створює середовище продуктивної наукової комунікації, творчий стиль командної роботи, сприяє виробленню нової ефективної методології й оригінальної методики наукового пізнання інноваційних процесів. Наукова школа здійснює науково-експериментальну діяльність на основі інтеграції навчально-виховного процесу з науковим дослідженням⁵²⁷.

І. Анненков наголошує на важливості розуміння та осмислення результатів діяльності наукових шкіл. Він зазначає, що у випадках, коли з творчого колективу за весь термін його існування з усього обсягу підготовлених наукових працівників не вийшло жодного вченого, який запропонував би суспільству новий напрям або парадигму в науці, можна стверджувати про наявність не наукової школи, а школи науковців. Появу ж поодиноких учнів – творців нових наукових теорій та концепцій слід вважати винятком, що є швидше заслугою самих цих учених, аніж зазначених творчих спілок у цілому та їх лідерів зокрема. Сутність шкіл науковців полягає в тому, що в них під керівництвом лідера відбувається підготовка вузькоспеціалізованих дослідників вищої кваліфікації. Базовою платформою навчання останніх слугує теоретична концепція лідера, яку

⁵²⁷ Коновальчук, І.І. 2012. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 51-64. – С. 56.

вони вдосконалюють усією своєю наступною працею. За таких умов догматизація лідерського вчення є нормальним явищем, причому здоровий догматизм зовсім не шкодить науковому розвитку, оскільки його наявність потребує й відповідно потужних аргументів задля їх розвінчання, що робить історичну ходу наукового прогресу більш упевненою⁵²⁸.

Проте неформальність діяльності представників школи та акцент на кількісні, а не якісні показники призводить іноді до явищ, коли наукова школа слугує лише сходиною для отримання наукового ступеня.

Спираючись на аналіз відповідної літератури, результати діагностувального етапу експерименту та опитування експертів (кількістю 17 осіб, обраних із застосуванням методик В. Черепанова та П. Воловика, див. Додаток Л) нами з'ясовано, що для прогресивного функціонування середовища наукової школи, досягнення її колективом вагомих здобутків та всебічного розвитку кожного з представників школи, закладом освіти чи установою, де функціонує школа й відповідними державними органами, необхідно створювати та постійно підтримувати певні *умови*, до яких віднесемо:

Етико-стимулювальні:

- формування громадської думки щодо самоцінності наукових досліджень особистості;
- *стимулювання, заохочення (матеріальне та моральне) з боку керівництва закладу освіти наукової творчості, свобода творчості;*
- *позитивний, сприятливий морально-психологічний клімат у педагогічному колективі;*
- доступ до теоретичних матеріалів, можливості консультування з науковцями різних напрямків;
- забезпечення можливості обміну науковими досягненнями на різного роду семінарах, конференціях та інших заходах, допомога в організації та їх проведенні;

⁵²⁸ Анненков, І. О., 2013. Визначення поняття „наукова школа” крізь призму аналізу української та радянської історіографії проблеми (кінець XX – початок XXI ст.). *Вісник Дніпропетровського університету. Серія „ІФНІТ”*, вип. 21, с. 72-83.с. 78.

– можливість академічного обміну та комунікацій з іншими дослідниками у обраній галузі.

Організаційно-процесуальні та психологічні:

– створення комфортного освітнього, стимулюючого (морального і матеріального), творчого середовища та сприятливої творчої атмосфери у колективі, яка б забезпечувала науковий і професійний розвиток особистості педагога-дослідника та посилення мотивації здійснювати науково-педагогічну діяльність;

– сприяння керівництва, розуміння, допомога та підтримка колег, співдружність, співтворчість керівника наукової школи та його учнів, утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;

– надання можливості вибору проблеми дослідження залежно від інтересів, лояльності та незаангажованості адміністрації, всебічна підтримка інноваційних ідей та проєктів, відсутність суворих обмежень та тиску;

– забезпечення помірною, посиленою та оптимальною навчальною навантаженням під час ґрунтовних наукових досліджень, звільнення від надмірного ведення часто зайвої документації, якомога менше рутинної праці;

– сприяння у налагодженні співпраці з іншими центрами освіти;

– зменшення бюрократичного тиску у впровадженні результатів роботи.

Матеріально-технічні:

– матеріально-технічне й фінансове забезпечення науково-дослідницької діяльності, збільшення фінансування на наукову роботу, виділення коштів на придбання літератури, а також Інтернет-доступу до платних бібліотек, архівів, безкоштовний абонемент у наукові бібліотеки, вільний відкритий доступ до наукових сайтів у мережі Інтернет, баз даних;

– наявність відповідної матеріально-технічної та навчально-матеріальної бази, необхідної наукової літератури, доступної літератури з

наукознавства, забезпечення якісною сучасною комп'ютерною технікою, вчасне ознайомлення з нормативними документами, діючими законами;

– надання допомоги в організації експериментальних досліджень та можливості практичної апробації науково-дослідницьких досягнень, зокрема і у навчальному процесі, створення для цього сприятливих умов, майданчиків для практичної діяльності;

– гідна заробітна плата, соціальна та матеріальна захищеність, можливість отримання творчої відпустки;

– фінансування відряджень для участі в конференціях/стажуваннях/археологічних розкопках тощо, можливість для стажування в наукових установах України та за кордоном.

Отже, колектив, організація, держава має надавати педагогу-досліднику організаційне, фінансове, матеріально-технічне, морально-мотиваційне, середовищне та психологічне сприяння результативному проведенню його дослідження залежно від мети й специфіки предмета наукової розвідки та загалом його професійної діяльності. Окрім того, позитивний, сприятливий психологічний мікроклімат в родині теж відіграє важливу роль для професійно-творчого розвитку особистості науковця.

Проте, щоб оцінити якість роботи та її доцільність, окреслюються певні кількісні показники, що свідчать про виконану роботу (наприклад, монографії, підручники, публікації у журналах та збірниках наукових праць, участь в конференціях тощо). Цей формалізм іноді викликає обурення науковців, однак інакше складно оцінювати плідність використання фінансових вливань.

Зважаючи на вищевикладене, під **професійно-творчим розвитком особистості педагога-дослідника будемо розуміти низку кількісних та якісних змін у його професійній, особистісній та творчій сферах, що відбуваються під час його діяльності в середовищі та під впливом колективу науково-педагогічної школи й особисто лідера.**

Результатом правильно організованої педагогом-дослідником науково-дослідницької діяльності в середовищі науково-педагогічної школи є його

професійно-творчий розвиток та зростання рівня його науково-дослідницької компетентності.

2.3. Модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника

Обґрунтовані вище системний, середовищний, синергетичний, професіографічний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, андрагогічний та особистісно орієнтований наукові підходи стали теоретичним підґрунтям для створення моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи.

Моделювання педагогічних явищ і процесів є надзвичайно важливим етапом експериментальної роботи, оскільки дає можливість концептуально осмислити об'єктивні зв'язки між елементами, компонентами, етапами окремого педагогічного феномена, яким є професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника.

Концептуальні основи педагогічного моделювання ґрунтовно розроблені в працях О. Дахіна⁵²⁹, Г. Єльнікової⁵³⁰, М. Кларіна⁵³¹, В. Пікельної⁵³², В. Штоффа⁵³³ та багатьох інших.

Моделювання як загальнонауковий метод пізнання являє собою опосередкований метод наукового дослідження, який має вагоме значення, коли безпосереднє вивчення об'єктів з певних причин неможливе, ускладнене, недоцільне. Застосовуючи абстрагування та узагальнення, ідеалізацію, можна виділити, а потім відтворити і дослідити саме ті параметри, характеристики чи властивості змодельованих об'єктів, які не підлягають безпосередньому

⁵²⁹ Дахин, А.Н., 2002. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Школьные технологии*, № 2, с. 62-67.

⁵³⁰ Єльнікова, Г.В., Зайченко, О.І. та Маслов, В.І. 2010. *Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти*: монографія. Київ–Чернівці: Книги – XXI, 460 с.

⁵³¹ Кларин, М.В. 1995. *Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования: игры и дискуссии*. Рига: НПЦ «Эксперимент», 176 с.

⁵³² Пикельная, В.С., 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности: школоведческий аспект*. Доктор наук. Криворізький державний педагогічний інститут, 374 с.

⁵³³ Штофф, В.А. 1966. *Моделирование и философия*. Москва–Ленинград: Наука, 302 с.

пізнанню. Метод моделювання надзвичайно розширює можливості наукового пізнання, оскільки дає змогу наочніше уявляти досліджувані явища⁵³⁴.

Моделювання в цілому – це дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристики оптимальної побудови об'єктів, що досліджуються⁵³⁵.

Грунтовно дослідив процес моделювання В. Штофф⁵³⁶. На його думку, «модель – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його заміщати так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт». Модель розглядається ним як знаряддя або форма пізнання.

З. Курлянд визначає моделювання як дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, побудову і вивчення моделей реально існуючих об'єктів. Предметом моделювання можуть бути як конкретні, так і абстрактні об'єкти; як реально існуючі системи, так і системи, які лише підлягають конструюванню за допомогою концептуальних, вербальних, математичних, графічних, фізичних моделей⁵³⁷.

Модель, на думку В. Краєвського, є штучно створеним об'єктом у вигляді схеми, знакових форм або формул, подібним до досліджуваної системи (об'єкта або явища), що відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цієї системи. Модель є фіксованим об'єднанням елементів і передбачає таке структурування, що відображає важливі внутрішні зв'язки реальності. На його думку, моделювання дозволяє спростити процес пізнання, наочно представити складні педагогічні явища та системи шляхом побудови ідеальних моделей, які містять головні характеристики об'єкта⁵³⁸.

⁵³⁴ Надольний, І.Ф., Андрущенко, І.Ф., Бойченко, І.В., Розумний, В.П. та ін. 1997. *Філософія*: навч. посіб. Київ: Вікар, 151 с.

⁵³⁵ Астахова, В.И. и Сидоренко, А.Л., ред. 1998. *Глоссарий современного образования*. Харьков: ОКО, 272 с.

⁵³⁶ Штофф, В.А. 1966. *Моделирование и философия*. Москва–Ленинград: Наука, с. 19.

⁵³⁷ Курлянд, З.Н., Осипова, Т.Ю., Гурін, Р.С. та ін. 2012. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посіб. Київ: Знання, 336 с.

⁵³⁸ Краевский, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», с. 134.

Як зазначає С. Сисоєва, модель є інструментом пізнання, засобом інтерпретації та пояснення явищ реальності, здатна замінювати об'єкт-оригінал на певних етапах процесу⁵³⁹.

У роботах О. Антонової знаходимо, що, будуючи модель і досліджуючи її, науковець безпосередньо більше дізнається про предмет дослідження⁵⁴⁰. С. Вітвицька доводить, що, розробивши теоретичні основи дослідження та перевіряючи їх доцільність на практиці, дослідник завжди проводить аналогію із розробленою моделлю⁵⁴¹. На думку В. Михеєва, практична цінність моделі у будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю досліджуваним аспектам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність). Все це визначає можливості й тип моделі, її функції у педагогічному дослідженні⁵⁴².

О. Єжова здійснює класифікацію моделей в педагогічних дослідженнях та виокремлює класи моделей найбільш ефективні для педагогічних явищ: навчальні та науково-дослідницькі. Навчальні моделі використовують для навчання учнів – це макети реальних об'єктів (глобус як модель Землі, моделі будови атомів, молекул, Сонячної системи тощо); формули хімічних речовин; моделі як засіб навчання розв'язування текстових задач тощо. Науково-дослідницькі моделі використовують для проведення наукового пошуку у професійній педагогіці. Вони, у свою чергу, можуть бути констатуючі, дослідні та імітаційні⁵⁴³.

Ураховуючи те, що педагогічні процеси постійно оновлюються та коригуються відповідно до потреб користувачів та соціуму, модель дає можливість окреслити перспективи та враховувати ризики. Її значення полягає в

⁵³⁹ Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги, 118 с.

⁵⁴⁰ Антонова, О.Є. 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: монографія. Житомир: ЖДПУ, 208 с.

⁵⁴¹ Вітвицька, С.С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 386 с.

⁵⁴² Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги, 118 с.

⁵⁴³ Єжова, О., 2014. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, № 5, т. 2, с. 202-207.

здатності відображати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку⁵⁴⁴. Моделювання як процес є певною системою послідовних дій, порушення або недотримання яких не дозволить побудувати модель. Загалом, у процесі побудови моделей виділяють такі етапи^{545, 546}, якими будемо послуговувати у процесі створення моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи:

- визначення цілей моделювання (зрозуміти, як влаштований об'єкт, які його структура, основні властивості, закони розвитку і взаємодії з навколишнім світом);
- відділення інформації від реального об'єкта (фіксується суттєва інформація, відкидається несуттєва, складається список величин, які бажано отримати як результат моделювання);
- пошук форми відображення (перехід від абстрактного формулювання моделі до її конкретного наповнення, що включає інформацію про об'єкт, що моделюється, структурується і готується до обробки);
- перевірка отриманої моделі (модель вважається адекватною реальному процесу, якщо деякі характеристики об'єкта, процесу, отримані за допомогою моделі, збігаються з експериментальними із заданим ступенем точності).

У разі невідповідності моделі реальному об'єкту, процесу, повертаємося до одного з попередніх етапів.

Будемо також урахувати особливості педагогічного моделювання, що полягають у тому, що його об'єкт не є матеріальним, реалізується в умовах педагогічного процесу, постійно розвивається, підлягає модернізації, інноваційному розвитку, є прогностичним⁵⁴⁷.

⁵⁴⁴ Волобуева, Т.Б., 2016. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, № 3 (28). [online] Режим доступа: <<http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-professionalizma-pedagogicheskikh-kadrov-vsisteme-poslediplomnogo-obrazovaniya>>

⁵⁴⁵ Насс, О.В. 2010. *Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования*: монография. Москва: изд-во МПГУ, 200 с.

⁵⁴⁶ Шарлович, З.П., 2015. Впровадження моделі формування професійно-педагогічної компетентності медсестр у процесі фахової підготовки. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ: Ін-т інновац. технологій змісту освіти МОН України, вип. 87, с. 84-87.

⁵⁴⁷ Мадзігон, В.М., Ващенко, Л.М., Даниленко, Л.І. та ін., 2010. *Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти*: наук.-метод. посібник. Київ, 144 с.

З огляду на те, що кожна модель має свою структуру, певні компоненти, блоки, урахування потребують мета і завдання, які визначаються нами, виходячи із досліджуваного об'єкта – особистість педагога-дослідника.

Розробляючи модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, ми виходимо із вимог до створення моделі: відображати цілісність досліджуваного процесу, охоплювати загальні підходи до вибору форм і методів діяльності науково-педагогічної школи; мати чітку структуру науково-дослідницької компетентності; зрозуміле схематичне зображення з чіткими взаємозв'язками між усіма структурними елементами. Побудована модель дозволить передбачити та спрогнозувати позитивний результат професійно-творчого розвитку педагога-дослідника та формування його науково-дослідницької компетентності в середовищі науково-педагогічної школи.

Як правило, у педагогічному моделюванні науковці (О. Борисова ⁵⁴⁸, Є. Лодатко ⁵⁴⁹, В. Міхеєв ⁵⁵⁰ та ін.) користуються три-чотириккомпонентною моделлю, до складу якої входять:

1) цільовий (концептуально-цільовий, цілемотиваційний, мотиваційно-стимулювального, методологічно-цільовий, методологічний) компонент, сутність якого полягає у висвітленні мети дисертаційного дослідження через зазначення цільових установок експериментальної роботи, цілей розробки й реалізації технології (методики) педагогічної діяльності задля вирішення поставленої у меті дослідження проблеми;

2) змістовий (організаційний, операційний, змістово-операційний, операційно-діяльнісний, змістово-процесуальний, процесуальний та ін.) компонент, сутність якого полягає у висвітленні змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності у зв'язку з досягненням поставленої дослідницької мети;

⁵⁴⁸ Борисова, О.Н. и Карасева, Л.А., 2009. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. *Вестник Тверского государственного университета*, № 30, с. 85-93.

⁵⁴⁹ Лодатко, Є.О. 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*. Слов'янськ: СДПУ, 148 с.

⁵⁵⁰ Михеев, В.И. 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. Изд. 3-е, стереотип. Москва: КомКнига, 200 с.

3) результативний (оцінно-результативний, результативно-діагностувальний, оцінно-рефлексивний, оцінний) – компонент моделі, який засвідчує образ очікуваного результату застосованої технології чи методики. Визначається, як правило у вигляді сформованої компетентності, готовності, підготовленості тощо.

Представлена нами модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: *концептуально-цільового, мотиваційно-стимулювального, змістово-процесуального та результативно-діагностувального.*

Проте, нами було визначено, що педагог-дослідник – це духовно зрілий, креативний, компетентний фахівець, здатний до самоосвіти та саморозвитку, який здійснює одночасно педагогічну та науково-дослідницьку діяльність. І цим визначенням ми охоплюємо фахівців з вищою педагогічною освітою від бакалаврів педагогічних спеціальностей до докторів педагогічних наук. Спроектуємо модель з врахуванням кваліфікаційного рівня педагога-дослідника, що буде повною мірою відображено у змістово-процесуальному блоці, сутність якого полягатиме у розробці технології професійно-творчого розвитку його особистості в середовищі науково-педагогічної школи.

Спершу представимо *концептуально-цільовий блок*, який включає мету, підходи та принципи професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника. Системоутворювальною характеристикою моделі, є мета⁵⁵¹, на досягнення якої вона спрямована і яка в найзагальнішому вигляді описує прикінцевий результат⁵⁵².

Метою створюваної моделі є *професійно-творчий розвиток педагога-дослідника та зростання рівня його науково-дослідницької компетентності*, адже саме мета є основним вектором напрямку всього подальшого моделювання, їй підпорядковуються решта компонентів.

⁵⁵¹ Кремень, В.Г., відповід. ред. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.

⁵⁵² Цехмістрова, Г.С., 2012. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. 2-е вид. доп. Київ: Видав. Дім «Слово», 352 с.

В основу моделі було покладено, проаналізовані вище, системний, середовищний, синергетичний, професіографічний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, андрагогічний, особистісно орієнтований підходи.

Важливим змістоутворювальним елементом концептуально-цільового блоку є принципи професійно-творчого розвитку педагога дослідника. Функціонуючи разом, система цих принципів має забезпечити нову якість діяльності, що позначається на прикінцевому результаті – переходу педагога-дослідника на новий якісний рівень.

Загалом *принципи* – це основні вихідні положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду, що базуються на знаннях про педагогічну діяльність^{553, 554}. Проаналізувавши дослідження В. Гусак⁵⁵⁵, С. Жуковської⁵⁵⁶, Г. Козаченко, І. Максимчук⁵⁵⁷, Л. Фамілярської⁵⁵⁸, З. Шарлович⁵⁵⁹ вважаємо, що однією з умов побудови ефективної системи професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи має стати реалізація таких принципів:

Принцип науковості передбачає побудову змісту, форм і методів науково-дослідницької роботи на основі об'єктивних наукових фактів, понять, теорій, знань, підтверджених практикою; розкриття наукових явищ та фактів і забезпечує єдність взаємодії науки і практики, яка починається з наукових відкриттів і закінчується їх упровадженням у практичну діяльність.

Принцип цілеспрямованості – передбачає забезпечення цілеспрямованості становлення і розвитку науково-дослідницької компетентності педагогів-

⁵⁵³ Академічний тлумачний словник української мови. [online] Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/pryncyp>.

⁵⁵⁴ Антонова, О.Є., укладач, 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 100 с.

⁵⁵⁵ Гусак, В.М., 2018. *Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 222 с.

⁵⁵⁶ Жуковська, С.А., 2016. *Розвиток педагогічної компетентності викладачів аграрних ВНЗ І-ІІ р.а. в умовах науково-методичного центру*. Кандидат педагогічних наук. Національний університет біоресурсів та природокористування України, 279 с.

⁵⁵⁷ Максимчук, І.А., 2017. *Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Хмельницький національний університет, 196 с.

⁵⁵⁸ Фамілярська, Л.Л., 2017. *Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 208 с.

⁵⁵⁹ Шарлович, З.П., 2015. *Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 208 с.

дослідників, практичної готовності до реалізації різних методів і форм науково-дослідницької роботи, усвідомлення особистісної значущості і результатів.

Принцип позитивної мотивації – визначається активізацією діяльності педагога-дослідника щодо розвитку внутрішньомотивованих дій, інтересів, потреб, мотивів, стимулів, спрямованих на організацію науково-дослідницької діяльності. Значущим для реалізації процесу професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи є розвиток стійких інтересів до виконання функціональних обов'язків, постійного професійного зростання, внутрішньо обумовлену цілеспрямовану самореалізацію, схвалення з боку колег та керівництва й одержання соціального статусу, творчого ставлення до професійної діяльності, спрямовану на перетворення себе і розвиток науково-дослідницької компетентності.

Принцип систематичності та послідовності ґрунтується на тому, що професійно-творчий розвиток педагога-дослідника має здійснюватися у логічній послідовності, за системою функціонування науково-педагогічної школи, яка забезпечує збереження наступності в діяльності її членів. Принцип визначає цілісність впливу виділених компонентів системи, встановлює дотримання відповідності між цілями, змістом, формами, методами, засобами розвитку науково-дослідницької компетентності.

Принцип неперервності. Розвиток науково-дослідницької компетентності має відбуватися неперервно. Навчання та дослідництво може відбуватися завдяки застосуванню систем дистанційного та змішаного навчання; участі у виставкових заходах, очних майстер-класах, семінарах, конференціях та за допомогою засобів електронного зв'язку, змістом неформальної та інформальної освіти; накопичення власних змін та перехід на більш якісний рівень з урахуванням попереднього досвіду, що дозволяє ідентифікувати себе, як внутрішню складову саморозвитку і переходу на вищий щабель самовдосконалення.

Принцип комплексного підходу – передбачає інтеграцію педагогічної та науково-дослідницької діяльності педагогів-дослідників, багатоаспектність і багатогранність науково-дослідницької роботи науково-педагогічної школи.

Принцип суб'єктності орієнтує на розробку кожним педагогом-дослідником власної траєкторії розвитку (акмеограми) на основі усвідомлення особистісних цілей, потреб та інтегрування їх у цілі професійної діяльності; детермінує створення цілісного уявлення про важливі професійні та дослідницькі якості, виявлення їхніх ресурсних можливостей для творчого зростання; передбачає запровадження системи супроводу розвитку науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника на основі індивідуального підходу.

Принцип забезпечення наукового супроводу реалізує взаємозв'язок теорії та практики, запровадження різних форм педагогічної підтримки (консультування щодо вибору оптимальних шляхів та методів досягнення поставлених цілей відповідно до індивідуальних особливостей, інформування, оновлення наукової літератури).

Принцип інноваційності передбачає орієнтацію на інноваційну активність, готовність до самоосвіти, високу дослідницьку культуру. Інноваційність полягає в оновленні педагогічного та дослідницького процесів, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчості викладача.

Принцип рефлексивності полягає в усвідомленні і регуляції особистістю способів здійснення діяльності, що виявляється у глибині переосмислення власного досвіду.

При виокремленні названих принципів враховувалися логічні основи теорії пізнання, закономірності психічного розвитку людини, особливості професійної та науково-дослідницької діяльності педагогів-дослідників, різноманітні підходи до принципів розвитку, організації науково-дослідницького процесу у середовищі науково-педагогічної школи.

Мотиваційно-стимулювальний блок представлений сукупністю способів внутрішньої та зовнішньої мотивації педагогів-дослідників до здійснення науково-дослідницької діяльності.

До внутрішньої мотивації професійно-творчого розвитку педагога-дослідника відносимо потребу у розвитку креативності, науково-дослідницької компетентності, професійному та особистісному самовдосконаленні, задоволенні від процесу та результату науково-дослідницької діяльності. До зовнішньої – потребу самореалізації у науково-дослідницькій діяльності, у досягненні соціального престижу та поваги з боку колег, прагнення до кар'єрного зростання, здобуття наукового ступеня.

Стимулювання педагогів-дослідників має бути спрямоване на актуалізацію наявних мотивів і переключає їх на забезпечення особистісно значущої наукової діяльності. Стимулювання є зовнішнім спонуканням такої активності, воно пов'язане з діями керівництва освітнього закладу, в якому працює дослідник та науково-педагогічної школи, в межах якої він здійснює наукове дослідження, а мотивація – з діями самого дослідника. Процес стимулювання зміцнює особистісну професійну зацікавленість, яка сприяє активній діяльності з максимальними витратами фізичних і розумових зусиль.

Змістово-процесуальний блок моделі відображає змістову організацію процесу професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи і реалізується у три етапи. Окреслимо ці етапи в загальному розумінні, а деталізацію відповідно до кваліфікаційних рівнів здійснимо при описі технології у наступних параграфах.

1. Підготовчий етап.

Мета: створення підґрунтя, на основі якого відбуватиметься професійно-творчий розвиток педагогів-дослідників та рівень розвитку їх науково-дослідницької компетентності, мотивування й стимулювання на розвиток зазначеної компетентності, забезпечення організаційної підготовки.

Завдання: створити організаційне, наукове забезпечення, у системі якого відбуватиметься професійно-творчий розвиток досліджуваної категорії фахівців; сприяти мотивуванню педагогів-дослідників на професійно-творчий розвиток; формувати у них ціннісні орієнтації та спрямованість на педагогічну, дослідницьку діяльність та самоосвіту.

Зміст: діагностування вхідного рівня професійно-творчого розвитку та рівня науково-дослідницької компетентності; розробка технології формування науково-дослідницької компетентності в середовищі науково-педагогічної школи.

Форми та методи: включення до навчальних занять з магістрантами та аспірантами питань з проблем розробки професіограми та акмеограми педагога-дослідника в середовищі діяльності науково-педагогічної школи, ознайомлення з теоретичними засадами та практичними результатами діяльності вітчизняних та, зокрема, університетських науково-педагогічних шкіл, залучення досліджуваних категорій фахівців до проведення різнорівневих наукових заходів, проведення діагностувальних методик.

Результат: переважно емпірично-інтуїтивний рівень реалізації науково-дослідницької компетентності; сформованість мотивації, прагнення розвивати її далі, бути педагогом-дослідником; здобувачі освіти залучені системою науково-дослідницької роботи до багатьох заходів/дій/форм, проте на цьому етапі їхня участь є пасивною, більш формальною, спрямованою на вивчення, аналіз, узагальнення, формування того підґрунтя, на якому в подальшому відбуватиметься розвиток їхньої науково-дослідницької компетентності.

2. Основний етап.

Мета: активне залучення педагогів-дослідників до заходів/дій/форм формальної, неформальної, інформальної освіти в освітній системі ЗВО чи навчальної установи та у середовищі науково-педагогічної школи.

Завдання: формувати (удосконалювати) систему педагогічних знань, дослідницьких умінь, навичок; цілеспрямовано збагачувати педагогічний досвід; зміцнювати рефлексивну педагогічну та дослідницьку позицію педагогів-дослідників через їх залучення до заходів/дій/форм формальної, неформальної, інформальної освіти у освітній системі ЗВО чи навчальної установи та у середовищі науково-педагогічної школи.

Зміст: реалізація індивідуальної програми професійно-творчого розвитку; навчання за освітніми програмами магістратури, підготовки доктора філософії, докторантури.

Форми та методи: участь у роботі науково-педагогічних шкіл, науково-дослідних лабораторій, наукових центрів, гуртків та проблемних груп, доповіді на конференціях рівних рівнів, семінарах, круглих столах, презентаціях, вебінарах, літніх школах, навчання на дистанційних освітніх платформах тощо.

Результат: дослідницько-логічний рівень реалізації науково-дослідницької компетентності; здобувачі освіти залучені системою науково-дослідницької роботи до багатьох заходів/дій/форм та часто виступають їх організаторами; актуалізована потреба розвитку особистісних, професійних та дослідницьких якостей, їх вияву у здійснюваній діяльності.

3. Результативний етап підсумовує процес реалізації моделі професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника і надає інформацію для корекції (за необхідності).

Мета: прояв активно-творчого потенціалу, креативності педагогів-дослідників в заходах/діях/формах формальної, неформальної, інформальної освіти у освітній системі ЗВО чи навчальної установи та у середовищі науково-педагогічної школи та проведення діагностики вихідного рівня розвитку компонентів науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників.

Завдання: завершити реалізацію індивідуальної програми професійно-творчого розвитку у освітній системі ЗВО чи навчальної установи та у середовищі науково-педагогічної школи, провести діагностику вихідного рівня розвитку компонентів науково-дослідницької компетентності.

Зміст: діагностика вихідного рівня розвитку педагогічної компетентності; вирішення педагогами-дослідниками завдань творчо-інноваційного рівня.

Форми і методи: проведення відкритих занять, майстер-класів за інноваційною формою із використанням сучасних технологій; видання наукової літератури; участь в освітніх виставках, конкурсах; вияв активно-творчого потенціалу у різних заходах/діях/формах формальної, неформальної, інформальної освіти.

Результат: креативно-евристичний рівень реалізації науково-дослідницької компетентності.

Результативно-діагностувальний блок відображає компоненти (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, процесуально-діяльнісний та контрольний-результативний), критерії, показники та рівні, за допомогою яких здійснюється моніторинг сформованості науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників в середовищі науково-педагогічної школи.

Мотиваційно-ціннісний критерій (показники: потреба у професійному зростанні – можливості кар'єрного росту; прагнення до самоосвіти – готовність до безперервного навчання, отримання необхідних у професійній діяльності додаткових знань; прагнення до самореалізації; престиж викладацької та науково-дослідницької праці; потреба у повазі й визнанні); інформаційний (показники: наявність диплома про освіту та науковий ступінь; рівень володіння фаховими знаннями; інноваційний потенціал педагога-дослідника; ступінь оволодіння науково-дослідницькою компетентністю); діяльнісний (показники: рівень вмінь для здійснення науково-дослідницької та творчої діяльності); особистісно-творчий (показники: особистісні якості – загальнолюдські, особистісно-етичні, індивідуально-психологічні).

Отже, розроблена модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, є графічним відображенням мети, наукових підходів, принципів, організації процесу, компонентів науково-дослідницької компетентності, критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості зазначеної компетентності педагогів-дослідників та з'ясування зв'язків між ними; є комплексною структурно-функціональною системою, яка може підвищити ефективність підготовки педагогів-дослідників в процесі науково-дослідницької діяльності. Запропонована модель надає можливість підійти до підготовки фахівців як до цілісного процесу, в ході якого здійснюється цілеспрямована взаємодія педагогів-дослідників та представників науково-педагогічної школи, середовища школи з усім комплексом педагогічних умов, а також визначати рівень сформованості науково-дослідницької компетентності та здійснювати корегувально-управлінські впливи на процес її формування.

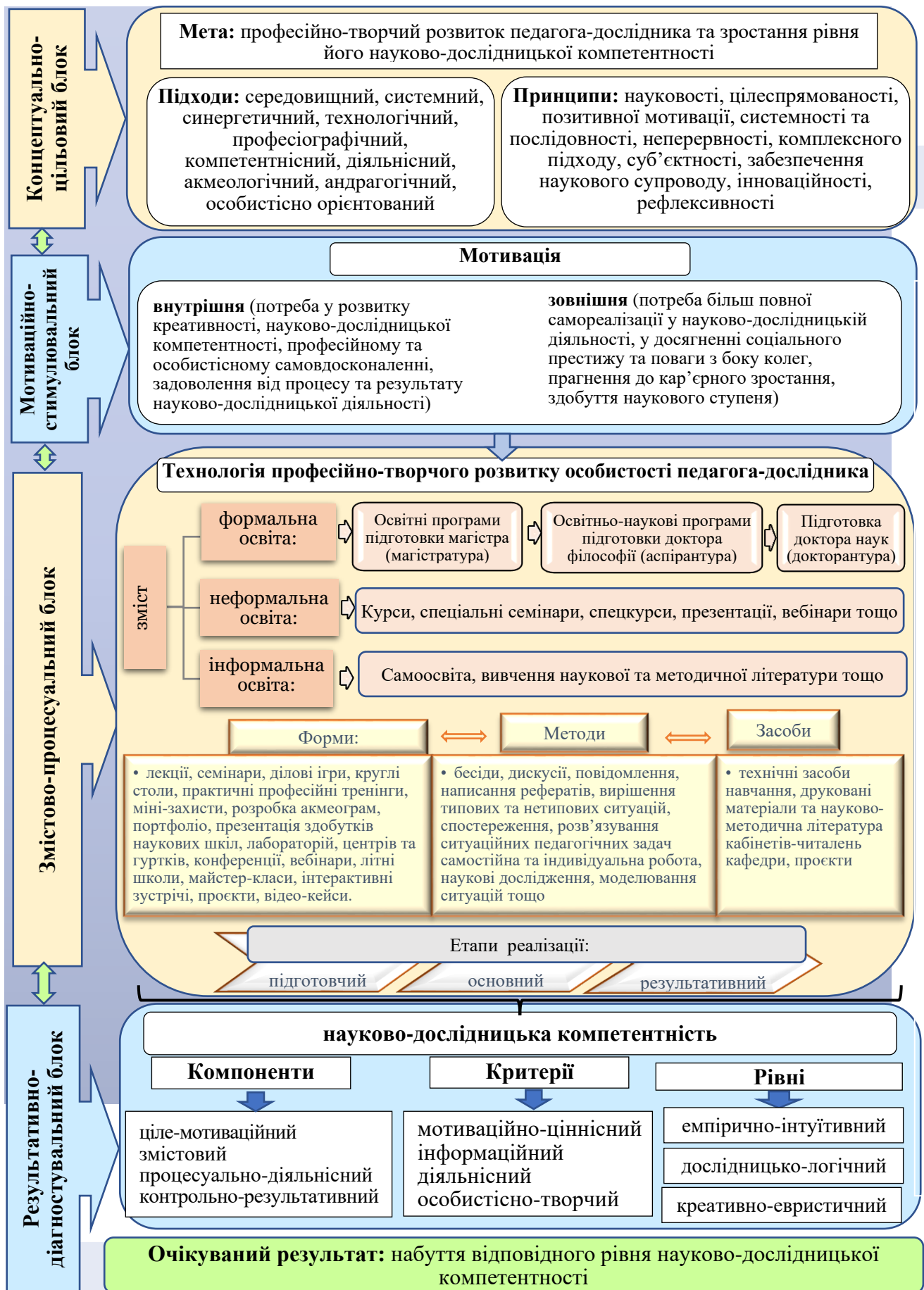


Рис. 2.4. Модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи

Результатом впровадження розробленої моделі є відповідний рівень професійно-творчого розвитку педагогів-дослідників, досягнення певної акмевершини та рівень сформованості їх науково-дослідницької компетентності.

Висновки до другого розділу

У розділі на основі проаналізованих історіографічних, філософських, наукознавчих та педагогічних джерел представлено періодизацію розвитку наукових шкіл, акцентовано увагу на сучасному етапі їх функціонування. Сформульовано висновок про існування кардинально протилежних позицій стосовно тлумачення явища «наукова школа» – від регіонального колективу науковців до всесвітньо відомої течії, що ускладнює процес дослідження зазначеного феномену.

Здійснено категорійний аналіз складових «школа» та «наука» та запропоновано авторське визначення наукової школи як неформального дослідницького творчого колективу, який під керівництвом відомого вченого-лідера у межах певної галузі знань об'єднує кілька поколінь учених-однодумців різних статусів, компетенції і спеціалізації, займається активною дослідницькою роботою в актуальному напрямі, характеризується спільним стилем роботи (підходами, методами реалізації наукової програми, методиками, науковими традиціями, оригінальністю ідей, наполегливою і цілеспрямованою співпрацею) та здобув авторитет і суспільне визнання в цій галузі знань, що дозволяє йому транслювати, крім суто наукового змісту, культурні норми і цінності, культивувати інноваційне мислення і наукову атмосферу, яка сприяє становленню молодих науковців.

Розглянуто функції, критерії, чинники та ознаки діяльності наукових шкіл. Узагальнено їх типологію та співвіднесено науково-педагогічні школи кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка із зазначеною типологією.

Зазначено, що для прогресивного функціонування середовища наукової школи, досягнення її колективом вагомих здобутків та всебічного розвитку кожного з представників школи, закладом освіти чи установою, де функціонує школа й відповідними державними органами, необхідно створювати та постійно підтримувати певні умови (етико-стимулювальні, організаційно-процесуальні та психологічні, матеріально-технічні). Доведено, середовище науково-педагогічної школи позитивно впливає на професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника.

Спроектовано модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, мотиваційно-стимулювального, змістово-процесуального та результативно-діагностувального.

Основні результати 2 розділу відображено в наукових працях автора: [2; 4; 6; 7; 8; 11; 15; 17; 21].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів проведеного дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практиці засвідчено наявність різних підходів до шляхів її вирішення та тлумачення основних понять. На основі категоріального аналізу визначено сутність базових понять дослідження: «науково-дослідницька діяльність», «педагог-дослідник», «професійно-творчий розвиток», «науково-дослідницька компетентність», «наукова школа», «науково-педагогічна школа» та запропоновано тлумачення науково-дослідницької діяльності як одного із видів діяльності педагога, спрямованої на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки та застосування наукових методів, результатом якої є здобуття нового педагогічного знання та досвіду, розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

До досліджуваних складових категорії «педагог-дослідник» віднесено особистісну, професійну та дослідницьку. Вимоги до особистості педагога-дослідника узагальнено у вигляді професіограми (особистісні якості, дослідницькі та професійні знання, уміння, навички, психофізіологічні можливості, недопустимі якості тощо).

2. У результаті аналізу ключових дефініцій сформульовано визначення поняття професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника як спеціально організованого процесу вдосконалення його професійно-творчих якостей у ході виконання дослідницького завдання, що забезпечує позитивні зміни в його особистісній, професійній та дослідницькій сферах.

Схарактеризовано провідні наукові підходи (системний, синергетичний, середовищний, професіографічний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, андрагогічний та особистісно орієнтований), реалізація яких забезпечує професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника та формування його науково-дослідницької компетентності в

середовищі науково-педагогічної школи. Доведено, що їх системна реалізація забезпечує цілісний розгляд окресленої проблеми, структурованість побудови проведеного дослідження, логічність побудови моделі та технології, визначення ефективності шляхів її реалізації.

3. Визначено, що результатом професійно-творчого розвитку педагога-дослідника є сформованість його науково-дослідницької компетентності, яка тлумачиться як інтегрована властивість особистості, що забезпечує застосування набутих у процесі відповідної діяльності знань, умінь, навичок та способів діяльності для вирішення на якісно новому методологічному рівні як стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуацій та здійснення творчої педагогічної і дослідницької діяльності.

Виокремлено складові науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, процесуально-діяльнісний та особистісний компоненти), а також *критерії* (мотиваційно-ціннісний, інформаційний, діяльнісний та особистісно-творчий) та *рівні* (емпірично-інтуїтивний дослідницько-логічний, креативно-евристичний) її сформованості.

4. Проаналізовано сутність феномену *науково-педагогічна школа*, що розглядається як неформальна спільнота педагогів-дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером, об'єднаних спільними підходами до розв'язання педагогічних проблем, стилем роботи й мислення, оригінальністю й новизною ідей та методів реалізації дослідницької програми, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання в педагогічній науці.

У результаті історико-педагогічного аналізу простежено генезу наукових шкіл та виокремлено п'ять етапів їх розвитку, охарактеризовано хронологічні межі та сутність кожного.

Узагальнено типологію науково-педагогічних шкіл за визначеними критеріями (освітні, дослідницькі, парадигмальні, експериментальні, теоретичні, вузькопрофільні, широкопрофільні, однорівневі, багаторівневі, міждисциплінарні, дисциплінарні тощо). Схарактеризовано функції, критерії та

ознаки їх діяльності, можливості науково-педагогічної школи як середовища професійно-творчого розвитку педагога-дослідника, що забезпечується низкою умов етико-стимульовального, організаційно-процесуального, психологічного, матеріально-технічного характеру.

5. Обґрунтовано модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, мотиваційно-стимульовального, змістово-процесуального та результативно-діагностувального. Запропоновано технологію її реалізації шляхом активного залучення досліджуваних категорій фахівців (магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей, кандидатів та докторів педагогічних наук) до діяльності науково-педагогічних шкіл, а також урізноманітнення форм і методів формальної, неформальної та інформальної освіти.

Результати експериментальної перевірки ефективності розробленої технології засвідчили підвищення якісного рівня професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника та його науково-дослідницької компетентності, зокрема, позитивну динаміку показників дослідницько-логічного та креативно-евристичного рівнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. До перспектив подальших наукових розвідок віднесено: оптимізацію науково-дослідницької діяльності шляхом розширення її діагностичної та методичної бази; розроблення змісту, форм, методів формування науково-дослідницької компетентності педагогів-дослідників; компаративний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду діяльності науково-педагогічних шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаменко, О.В., 2006. *Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. 41 с.
2. *Академічний тлумачний словник української мови*. [online] Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/pryncyp>.
3. Алексюк, А.М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*: [підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів]. Київ: Либідь, 560 с.
4. Андреев, В.И. 1988. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 238 с.
5. Андрущенко, В.П. та Лутай, В.С., 2004. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*, вип. 6, с. 59-72.
6. Аніщенко, О.В. 2016. *Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ШКОЛА НАПН України, 354 с.
7. Аніщенко, О.В., 2014. Технології особистісно-професійного розвитку у контексті формування інноваційного потенціалу особистості. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, вип. 2 (9), с. 7-15.
8. Анненков, І. О., 2013. Визначення поняття „наукова школа” крізь призму аналізу української та радянської історіографії проблеми (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «ІФНІТ»*, вип. 21, с. 72-83.
9. Анохин, П. К., 1969. Верю таланту. *Наука сегодня*. Москва: Наука, с. 257-260.

10. Антонов, А.Н. 1985. *Преемственность и возникновение нового знания в науке*. Москва: Изд-во Московского университета, 171 с.
11. Антонова, О.Є., Павленко, В.В. та Щербакова, Н.П., ред. 2014. *Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 326 с.
12. Антонова, О.Є. 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: монографія. Житомир: ЖДПУ, 208 с.
13. Антонова, О.Є., 2006. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 175-215.
14. Антонова, О.Є., 2012. Розробка науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості як напрям діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 149-169.
15. Антонова, О.Є., Дубасенюк, О.А, Бірук, Н.П. та Павленко, В.В. 2019. *Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка)*: [монографія]. Вид. 2-ге, доп. Житомир: Видавець О.О. Євенок, 228 с.
16. Антонова, О.Є., укладач, 2011. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 104 с.
17. Антонова, О.Є., укладач, 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 100 с.
18. Ануфрієва, О.Л., Гузій, Н.В., Регейло, І.Ю., Саяук, В.І., Скрипник, М.І., Снісаренко, О.С., Чернишова, Є.Р. та Штомпель, Г.О. 2014. Підготовка науково-педагогічних працівників, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу

навчання в системі післядипломної освіти: навчальні плани і програми дисциплін. Київ, 195 с.

19. Ардеев, А.Х., 2004. *Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете*. Кандидат наук. Ставропольский государственный университет, 162 с.

20. Аронов, Д., 2003. К проблеме определения понятий «научная (научно-педагогическая школа)». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 6, с. 17-22.

21. Аронов, Д.В. и Садков, В.Г., 2002. «Научная и научно-педагогическая школа» – к вопросу о содержании понятия. *Образование и общество*, № 3, с. 19-23.

22. Архипова, М.В. 2009. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»*, м. Хмельницький, 22-24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, с. 144-148.

23. Архіпова, Т.Л. та Архіпова, К.С., 2019. Пошуково-дослідницька діяльність як засіб організації самостійної підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*, вип. 12, т. 1, с. 14-19.

24. Астахова, В.И. и Сидоренко, А.Л., ред. 1998. *Глоссарий современного образования*. Харьков: ОКО, 272 с.

25. Баев, А.А., 1977. О научных школах. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 503-504.

26. Базелюк, Н.В., 2013. *Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 23 с.

27. Байденко, В.И. 2005. *Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода): метод. пособ.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 114 с.

28. Бандурина, И.А. *Научная школа в современном университете как педагогический феномен* [online] Режим доступу: www.t21.rgups.ru/doc2009/10/01.doc

29. Барановська, Л.В., 2018. Наукова школа «Методологія і методика реалізації комунікативної та компетентнісної парадигм у системі вищої й післядипломної освіти». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95), с. 24-31.

30. Батечко, Н.Г., 2013. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, с. 5-20.

31. Беспалько, В.П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 192 с.

32. Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: ІЗМН, 204 с.

33. Бим-Бад, Б.М., гл. ред. 2002. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая рос. энцикл., 528 с.

34. Бібік, Н.М., 2004. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 47.

35. Білаш, А.В. *До питання наукової компетентності*. [online] Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php>

36. Біловодська, О.А. та Пузікова, М.В., 2011. Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, № 4, т. I, с. 68-71. [online] Режим доступу: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/mmi2011_4_1_67_74

37. Бірук Н.П., укладач, 2017. *Довідник здобувача з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 26 с.

38. Бірук, Н.П., 2014. Особливості розвитку творчої особистості майбутнього педагога. В: О.С. Березюк та О.М. Власенко, ред. *Тенденції*

модернізації національних освітніх систем: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 50-52.

39. Бірук, Н.П., 2016. Вплив науково-дослідницької діяльності на розвиток особистості педагога-дослідника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, вип. 4 (86), с. 18-23.

40. Бірук, Н.П., 2016. Науково-педагогічні школи та їх вплив на становлення молодого вченого. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський держ. ун-т, вип. LXXIV, т. 2, с. 100-105.

41. Бірук, Н.П., 2016. Педагог-дослідник як суб'єкт діяльності науково-педагогічної школи. *Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 16-17 грудня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 83-86.

42. Бірук, Н.П., 2017. Виявлення та підтримка науково-обдарованих школярів – перспективний напрямок розвитку сучасної науки. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10-11 лют. 2017 р. Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», с. 28-31.

43. Бірук, Н.П., 2017. Дослідницькі здібності як основа розвитку науково-дослідницької обдарованості особистості. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид. Євенок О.О., с. 75-79.

44. Бірук, Н.П., 2017. Напрями діяльності українських науково-педагогічних шкіл. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»*: Conference proceedings, October 20-21. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», p. 12-15.

45. Бірук, Н.П., 2018. Науково-педагогічні школи Житомирщини. [Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика: матеріали](#)

конф., 5 березня 2018 р. [online] Режим доступу: <http://conference.pu.if.ua/forum/viewtopic.php?f=198&t=452>

46. Бірук, Н.П., 2018. Педагог-дослідник: окреслення дефініції та особливості діяльності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», вип. 6/38*, с. 38-48.

47. Бірук, Н.П., 2019. Наукові та авторські школи в українській педагогічній науці. *Інноваційна педагогіка: наук. журнал. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», вип. 14, т. 2*, с. 13-17.

48. Бірук, Н.П., 2020. До проблеми підвищення ефективності професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах підготовки докторів філософії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., (23-24 квітня 2020 року, м. Суми). Суми*, с. 64-66.

49. Бірук, Н.П., 2020. Зарубіжний досвід організації та діяльності наукових шкіл (на прикладі Польщі та Білорусі). *Українська полоністика, № 18*. с. 128-136.

50. Бірук, Н.П., 2020. Підготовка магістрів педагогічних спеціальностей до роботи з обдарованими дітьми. В: В.В. Павленко, ред. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства: зб. наук. праць. Житомир: ФО-П Левковець Н.М.*, с. 16-20.

51. Бірук, Н.П., 2020. Проблема співвідношення понять «наукова» та «дослідницька» діяльність. *Нові технології навчання: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 94*, с. 32-37.

52. Богомолец, А.А. 1958. *Избранные труды*. Киев: Изд-во АН УССР, т. 3, 359 с.

53. Богословский, В.И. и Потемкин, М.Н. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете. [online] Режим доступу: <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>.

54. Богоявленская, Д.Б. 2002. *Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов*. Москва: Академия, 320 с.
55. Бойко, А. 2009. *Наукові, навчальні й моральні уроки: наукова педагогічна школа / АПН України, Управ. освіти і науки Полт. облдержадмін., Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка*. Полтава: ТОВ «АСМІ», 416 с.
56. Бойко, О.В. та Свистун, В.І., 2018. Наукова школа професора В.В. Ягупова як платформа формування лідерів військово-педагогічної та військово-психологічно наук в Україні. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Київ: ДНУ „Інститут модернізації змісту освіти”, вип. 90, с. 22-28.
57. Бондаревская, Е. В., 1995. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*, № 4, с. 29–35.
58. Борисов, В.В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: автореф. дис. канд. пед. наук*. Київ: Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 23 с.
59. Борисова, О.Н. и Карасева, Л.А., 2009. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. *Вестник Тверского государственного университета*, № 30, с. 85-93.
60. Борн, М. 1977. *Размышления и воспоминания физика*. Москва: Наука, 218 с.
61. Брокгауз, Ф.А. и Ефрон, И.А., издатели, 1903. *Энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург: Типография Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, Прачечный пер., № 6, том XXXIX^a, Шенье-Шуйский монастырь, с. 624.
62. Буданов, В., 2006. Методология и принципы синергетики. *Філософія освіти*, № 1 (3), с. 143-175.
63. Бурмакіна, Н.С., 2016. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*, Херсон: Херсонський держ. ун-т, вип. LXXIV, том 1, с. 160-166.
64. Бурчак, Л.В., 2011. *Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. кандидата пед.*

наук. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 21 с.

65. Бусел, В.Т., уклад. та гол. ред. 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000*. Київ–Ірпінь: Перун, VIII, 1728 с.

66. Бутинець, Ф.Ф. 2011. Наукова школа: її ознаки та умови формування. *Вісник ЖДТУ. Серія: Економічні науки*, № 4 (58), с. 8-15.

67. Вавилов, С.И. 1943. О «большой» и «малой» науке. *Советский оптик [Газета к 25-летию ГОИ]*. Йошкар-Ола, с. 2.

68. Ваколя, Т.І., 2014. *Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

69. Васянович, Г. 2016. *Педагогічний пантеон*: науково-поетичне видання. Львів: Норма, 328 с.

70. Везетіу, К.В. *Науково-методична компетентність у сучасній педагогічній парадигмі*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/vezetiu-kv-naukovo-metodichna-kompetentnist-u-suchasniy-pedagogichniy-paradigmi/>

71. Вербицкий, А.А., 1987. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, № 5, с. 31-39.

72. Вінник, М.О., 2016. *Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

73. Вітвицька, С.С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 386 с.

74. Вітвицька, С.С. 2015. *Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти*: [монографія]. Житомир: «Полісся», 416 с.

75. Вітвицька, С.С., 2010. Особистісно-орієнтоване проектування педагогічної підготовки магістрів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, вип. 50, с. 81-86.

76. Вітвицька, С.С., 2012. Методологічні та теоретичні засади педагогічної підготовки магістрів освіти. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 384-403.

77. Вітюк, В.В., *Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти*. [online] Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2009_3_4/pp/63/nayk/vituk.pdf.

78. Вознюк, О.В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 708 с.

79. Вознюк, О.В., 2009. *Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 24 с.

80. Вознюк, О.В., 2012. Системно-синергетична концепція оптимізаційного функціонування науково-педагогічних шкіл: особистісний акцент. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 345-347.

81. Волинка, Г.І. 2005. *Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті*: навч. посібник. Київ: Вища освіта, 544 с.

82. Выготский, Л.С. 1991. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 93 с. (Психологический очерк: книга для учителя).

83. Гасилов, В.Б. 1977. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 119-153.

84. Главное управление науки БГУ. Научные школы. [online] Режим доступу: <http://research.bsu.by/research-activity/research-divisions-and-scientific-schools/sci-schools/>

85. Глузман, О.В., 1997. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (XIX – початок XX ст.). *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 151-160.

86. Глузман, О.В., 1997. *Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 34 с.

87. Гнізділова, О.А., 2007. Науково-педагогічна школа професора В.І. Лозової. *Імідж сучасного педагога*, № 9-10 (78-79), с. 40-44.

88. Гнізділова, О.А., 2008. Наукова школа професора Л.Д. Попової як педагогічна система. *Імідж сучасного педагога*, № 7-8 (86-87), с. 57-60.

89. Гнізділова, О.А., 2008. Характеристика дефініції «наукова школа». *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди, вип. 22, с. 13-23.

90. Гнізділова, О.А., 2009. Здобутки наукової школи духовного розвитку учнівської молоді професора Г.П. Шевченко. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: КДПУ, вип. 25, с. 128-138.

91. Гнізділова, О.А., 2009. Наукова школа А.І. Зільберштейна: минуле і сучасність. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя, вип. 54, с. 78-85.

92. Гнізділова, О.А., 2009. Наукові школи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка – центри кристалізації, концентрації, виробництва і розповсюдження науково-педагогічного знання. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків, вип. 24, с. 29-40.

93. Гнізділова, О.А., 2009. Наукові школи Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, вип.3 (56), с. 125-132.

94. Гнізділова, О.А., 2009. Теоретичні здобутки та досвід наукової школи професора С.Т. Золотухіної. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Полтава, вип. 2, с. 121-129.

95. Гнізділова, О.А., 2010. Наукова школа професора А.М. Бойко як ефективна форма розвитку педагогічної науки. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, вип. 34, с. 28-37.

96. Гнізділова, О.А., 2011. Діяльність наукової школи професора Є.М. Хрикова у галузі управління навчальними закладами. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки». Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, вип. 8, ч. I, с. 91-97.

97. Гнізділова, О.А., 2011. Наукова школа академіка І.Ф. Прокопенка як форма активізації інноваційної діяльності науково-педагогічних кадрів. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, вип. 1, с. 126-133.

98. Гнізділова, О.А., 2011. *Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи*: монографія. Полтава: Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 388 с.

99. Гнізділова, О.А., 2012. *Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті*. Доктор наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 499 с.

100. Гнізділова, О.А., 2014. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*, № 60, с. 76–84.

101. Головань, М.С. та Яценко, В.В. 2012. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: Вид. відділ НМетАУ, вип. VII, с. 55-62.

102. Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с.

103. Гончаренко, С.У., 2012. Наукові школи в педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 27-43.

104. Гончаренко, С.У., 2013. Наукові школи в педагогіці. В: Л.Б. Лук'янова, гол. ред. та ін. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., с. 7-28. [online] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2715/1/6.pdf>

105. Горбунова, В.В. 2007. *Експериментальна психологія в схемах і таблицях*: навч. посібник. Київ: ВД «Професіонал», 558 с.

106. Гордієнко, Т.В., 2012. Педагогічні моделі багаторівневої підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 6, с. 30-35.

107. Горський, В.С. 1997. *Історія української філософії*: курс лекцій. Київ: Наукова думка, с. 193-280.

108. Грезнева, О., 2004. Научные школы: принципы классификации. *Высшее образование в России*, № 5, с. 42-48.

109. Грезнева, О.Ю. 2003. *Научные школы (педагогический аспект)*. Москва: Институт теории образования и педагогики РАО, 69 с.

110. Гриньова, М.В., 2012. Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 179-188.

111. Гриньова, М.В., 2012. Результативність діяльності наукових шкіл на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. В: *Гуманітарний вісник. Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, вип. 27, т. II (35), с. 76-87.

112. Грицай, Н.Б., 2015. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Scienseend Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, (III) 21, issue: 43, p. 21-24.

113. Грищенко, Ю.В. 2018. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 68-75.

114. [Гузович](#), Д.Ю., 2003. Научная школа как форма деятельности. *Вопросы истории естествознания и техники*, № 1, с. 64-93.

115. Гузій, Н.В., 1997. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: УДПУ імені М.П. Драгоманова, с. 28-31.

116. Гуменная, Т.Я., 2007. Научная школа как способ творческой самореализации педагога. *Вестник научной школы педагогов «АКМЕ»*, вып. 1. [online] Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme.

117. Гуменникова, Т.Р., 2012. Висвітлення аспекту підготовки майбутнього педагога в межах досліджень науково-педагогічних шкіл Одещини. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 100-113.

118. Гусак, В.М., 2018. *Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 222 с.

119. Давыдов, В.В. 1996. *Теория развивающего обучения*. Москва: Интор, 544 с.

120. Данилов, С.В., 2007. Научная школа как эффективная форма профессионально-личностного развития педагогов. *Вестник научной школы педагогов «АКМЕ»*, вып. 1. [online] Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme

121. Дахин, А.Н., 2002. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Школьные технологии*, № 2, с. 62-67.

122. Дем'яненко, Н.М., 2018. Сутність і зміст феномену «наукова школа». В: В.Г. Кремень, В.І. Луговий, О.М. Топузов та ін., ред. кол. *Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції*. Київ: Альфа-Віта, с. 12-13.

123. Деркач, А.А. и Зазыкин, В.Г. 2003. *Акмеология: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер, 52 с.

124. Деркач, А.А. и Орбан, Л.Є. 1995. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва, 126 с.

125. Добров, Г.М. 1998. *Наука о науке* / отв. ред. Н.В. Новиков. 3-е изд., перераб. Киев: Наук. думка, 304 с.

126. Довбня, П. та Доброскок, І., 2010. Наукові школи та їх класифікація. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка, с. 57-60.

127. Дорогань, А., 2018. Науково-дослідницька діяльність як суттєвий елемент підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Педагогіка, вип. 18, с. 79-86. [online] Режим доступу: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.18/18.168205>

128. Драч, І.І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: монографія. Київ: Дорадо-Друк, 456 с.

129. Драч, І.І., 2000. Акмеологічний підхід до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. *Нові технології навчання*. Київ, вип. 28, с. 61-65.

130. Дубасенюк, О.А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 400 с.

131. Дубасенюк, О.А. та Вознюк, О.В. 2011. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 114 с.

132. Дубасенюк, О.А. та Сидорчук, Н.Г., 2012. Дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 404-413.

133. Дубасенюк, О.А., 2008. Роль наукової школи у підготовці викладача-дослідника. В: Т. Левовицький, І. Вільш, І. Зязюн, Н. Ничкало, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова–Київ: вип. Х, с. 195-203.

134. Дубасенюк, О.А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, № 15, ч. 1, с. 3-8.

135. Дубасенюк, О.А., 2012. *Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи*. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 114-148.

136. Дубасенюк, О.А., 2016. Наукові підходи до освіти дорослих. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с. 155-167.

137. Дубасенюк, О.А., ред. 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута. 400 с.

138. Дудар, С.М. *Формування дослідницьких умінь та навичок студентів – важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів*, с. 67-69. [online] Режим доступу: <http://old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter03.pdf>

139. Євтодюк, А.В., 2002. *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*: автореф. дис. кандидата філос. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 20 с.

140. Євтух, В., 2017. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і соціальних трансформацій*: зб. наук. статей. Київ: Каравела, с. 69-83.

141. Єжова, О., 2014. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, № 5, т. 2, с. 202-207.

142. Єльнікова, Г.В., Зайченко, О.І. та Маслов, В.І. 2010. *Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти*: монографія. Київ–Чернівці: Книги – XXI, 460 с.

143. Жабенко, О.В., 2018. Практика професійного розвитку науково-педагогічних працівників у закордонних університетах. *Молодий вчений*, № 10 (62), жовтень, с. 47-54.

144. Жданов, Г.Б., 1989. Стандарты, развитие и научные школы. *Природа*, № 10, с. 79-84.

145. Желанова, В.В., 2016. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: АМСКП «Полісся», с. 98-115.

146. Жуковська, С.А., 2016. *Розвиток педагогічної компетентності викладачів аграрних ВНЗ I-II р.а. в умовах науково-методичного центру*. Кандидат педагогічних наук. Національний університет біоресурсів та природокористування України, 279 с.

147. Журавська, Н.С., 2016. особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, вип. 4(86), с. 65-69.

148. Завгородня, Т.К., 2012. Діяльність наукової школи кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 270-280.

149. Загвязинский, В. И. и Фомичева, И. Г., 1983. О роли системного и комплексного подходов в совершенствовании дидактических систем развивающего обучения. В: *Развивающее обучение в вузе: сб. науч. трудов.* Тюмень: ТГУ. с. 3–13.

150. Загвязинский, В.И. 1980. *Учитель как исследователь.* Москва: Знание, 96 с.

151. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

152. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

153. Захарченко, Ю.В., 2018. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах:* автореф. дис. кандидата пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет, 20 с.

154. Зеер, Є.Ф. 1998. *Личностно ориентированное профессиональное образование.* Екатеринбург: Издательство УГППУ, 147 с.

155. Зеленська, Л.Д. 2008. Наукова школа: сутність та етапи становлення. *Матеріали 4-й Міжнарод. науч.-практ. конф. «Научное пространство Европы»*, 15-30 апреля, 2008. София: БялГРАД-БГ ООД, Т. 11. Педагогические науки, с. 20-21.

156. Зербино, Д.Д. 1994. *Научная школа как феномен.* Київ: Наук. думка, 134 с.

157. Зербино, Д.Д. та Рыбачук, А.В. 2016. *Школа науки:* монографія. Киев: Логос, 231 с.

158. Зербіно, Д.Д. 2001. *Наукова школа: лідер і учні.* Львів: Євросвіт, 208 с.

159. Зербіно, Д.Д., 1999. Наукова школа як спонтанний феномен. *Науковий світ*, № 9, с. 4-6; 19-22.

160. Зимин, Э.С. Социальные проблемы педагогики как науки и феномен научной школы. [online] Режим доступу: <http://www.oim.ru/reader@which>.

161. Зимняя, И.А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 40 с.
162. Зимняя, И.А., 2003. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, № 5, с. 34-42.
163. Зінченко, С.В. 2015. Психолого-педагогічні засади особистісного розвитку дорослих учнів. В: В.М. Мадзігон та ін., ред. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, вип. 1 (14), с. 90-94.
164. Золотухіна, С.Ф. 2012. Виховна функція науково-педагогічної школи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 76-83.
165. Зязюн, І.А., 2000. Концептуальні засади освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 1, с. 3-12.
166. Зязюн, І.А., 2011. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 19-30.
167. Извозчиков, В.А., Потемкин, М.Н. и Шагисултанова, Г.А., 1998. Научная школа – база эффективной университетской подготовки специалиста. *Подготовка специалиста в области образования: Бакалавр, специалист, магистр*. Санкт-Петербург, вып. VI, с. 31-52.
168. Ильин, Г.Л. 1999. *Научно-педагогические школы: проективный подход*: [монография]. Москва: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 51 с.
169. Кайдаков, С.В. 1981. *Проблемы деятельности ученого и научных коллективов: Обзор*. Москва: ИНИОН, 68 с.
170. Капица, П.Л. 1974. *Эксперимент. Теория. Практика*. Москва: Наука, 246 с.

171. Каплінський, В.В., 2019. *Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 622 с.

172. Каплінський, В.В., 2019. Філософське обґрунтування проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. В: О. Акімова, В. Галузяк та ін. *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: монографія. Вінниця: «Твори», с. 178-197.

173. Каримов, М.Ф., 2007. *Вклад научных школ Уфимского государственного нефтяного технического университета в развитие высшего образования*. [online] Режим доступу: http://ogbus.ru/files/ogbus/authors/KarimovMF/KarimovMF_4.pdf

174. Карцев, В.П. и Храмов, Ю.А., 1987. Научные школы в структуре потенциала науки. *Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность*. Киев: Наукова думка, с. 87-94.

175. Квас, В.М., 2010. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», вип. 14, кн. I, с. 125-133.

176. Кедров, Б.М., 1977. Научная школа и ее руководитель В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 300-311.

177. Киричук, В.О. та Андросович, К.А., 2014. Розвиток та соціалізація особистості у сучасному суспільстві. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 11 (30), с. 22-26.

178. Кислий, В.М. 2011. *Організація наукових досліджень*: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 224 с.

179. Кислий, В.М., укладач, 2009. *Методологія та організація наукових досліджень*: конспект лекцій. Суми: Вид-во СумДУ, 113 с.

180. Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе*. Москва: Просвещение, 77 с.
181. Кларин, М.В. 1995. *Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования: игры и дискуссии*. Рига: НППЦ «Эксперимент», 176 с.
182. Кліх, Л.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 495 с.
183. Кловак, Г.Т. 2004. *Педагогіка наукової школи: навч.-метод. посібник для вищих пед. навч. закладів*. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 208 с.
184. Кловак, Г.Т. 2005. *Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття): автореф. дис. доктора пед. наук*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 42 с.
185. Кловак, Г.Т. *Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи*. [online] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/5/visnuk_2.pdf
186. Кловак, Г.Т., 2005. *Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 531 с.
187. Князян, М.О. 1998. *Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань*. Ізмаїл, 176 с.
188. Коваленко, О.А. та Коваленко, Л.М., 2012. Синергетичний підхід як спеціалізована методологічна база педагогічних досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. Запоріжжя, вип. 23 (76), с. 90-96.

189. Ковальчук, В.А., 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*. Доктор наук. Житомир, 514 с.
190. Ковальчук, В.В. та Моїсєєв, Л.М. 2004. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: ВД «Професіонал», 208 с.
191. Коврига, Л.П., Ковальова, Т.В. та Пономаренко, В.Д., укл. 2005. *Глумачний словник сучасної української мови: 14000 слів*. Харків: Синтекс, 672 с.
192. Кодлюк, Я.П., Довга, Т.Я. та Заліток, Л.М., упор. 2008. *Наукова школа академіка Олександри Савченко*. Київ: Пед. преса, 188 с.
193. Кожан, Т.О. 2009. *Професійна орієнтація*: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 214 с.
194. Козлов, Н.І. *Особистісний розвиток*. [online] Режим доступу: http://psychologis.com.ua/lichnostnoe_razvitie.htm
195. Козловський, Ю.М. 2010. *Наукова діяльність вищого навчального закладу. Випуск 3: Науковець у системі діяльності вищого навчального закладу: наук.-метод. рекомендації*. Львів: Сполом, 34 с.
196. Коломієць, А.М., 2018. Вплив наукових шкіл на розвиток науково-педагогічного потенціалу університетів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, вип. 50, с. 41-46.
197. Конверський, А.Є., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. Київ: Центр учбової літератури. 352 с.
198. Коновальчук, І.І. 2012. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 51-64.
199. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

200. Кострубська, А.Ф. та Забурмеха, Є.М., 2014. Персональний брендинг як мистецтво досягнення успіху. *Економіка. Управління. Інновації*, № 1 (11). [online] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_56
201. Котик, Т.М., 2004. Українська наукова школа в дошкільній лінгводидактиці. *Дошкільна освіта*, № 4, с. 68-80.
202. Кочубей, Т., 2018. Регіональний вимір становлення науково-педагогічних шкіл в Україні: на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95). с. 98-102.
203. Кошарна, Н.В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя. [online] *Вісник психології і педагогіки*. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
204. Кравченко, О.В. 2020. Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 69, т. 2, с. 192-196.
205. Кравченко, С. 2019. *Формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 20 с.
206. Краевский, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 335 с.
207. Краснобокий, Ю.М. та Левківський К.М. 2001. *Словник-довідник науковця-початківця*. 2-е вид., випр. і доп. Київ: НМЦВО, 72 с.
208. Кремень, В. та Левовицький, Т., ред. 2012. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 692 с.
209. Кремень, В.Г. та Ільїн, В.В. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка, 368 с.

210. Кремень, В.Г., 2014. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. *Вища освіта України. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, № 3, с. 7-16.
211. Кремень, В.Г., відповід. ред. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.
212. Кремень, В.Г., Луговий, В.І., Топузов, О.М. та ін., ред. колегія. 2018, 2019. *Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції*. Київ: Альфа-Віта, 180 с.; 120 с.
213. Крижанівський, О.П. 2002. *Історія Стародавнього Сходу*: навч. посіб. Київ: Либідь, 590 с.
214. Крушельницька, О.В. 2006. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Кондор, 206 с.
215. Кузьмина, Н.В. 1970. *Методы педагогического исследования учителя и формирование его деятельности*. Ленинград: ЛГУ, 114 с.
216. Кузьмина, Н.В. и Кухарев Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя. Тексты лекций*. Гомель: Гомельский государственный университет, 57 с.
217. Кузьмина, Н.В., Князева, Г.Н. и Григорьева, Е.А. 2002. *Методы системного педагогического исследования*: учеб. пособие. Москва: Народное образование, 105 с.
218. Кун, Т. 1977. *Структура научных революций*. Москва: Прогресс, 321 с.
219. Курлянд, З.Н. 1995. *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса: б. в., 160 с.
220. Курлянд, З.Н., Осипова, Т.Ю., Гурін, Р.С. та ін. 2012. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посіб. Київ: Знання, 336 с.
221. Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І. та Семенова, А.В. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник. Київ: Знання, 495 с.
222. Кучерявий, О. 2011. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті. *Рідна школа*, № 4-5 (квітень-травень), с. 19-26.

223. Лазарєв, М. та Лазарєва, О., 2019. Технології евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, т. 1, с. 12-16.

224. Лайтко, Г., 1977. Научная школа – теоретические и практические аспекты. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 217-248.

225. Лакатос, И. 1967. *Доказательства и опровержения*. Москва: «Наука», 152 с.

226. Ланге, К.А. 1971. *Организация управления научными исследованиями*. Ленинград: Наука, 248 с.

227. Ланге, К.А. 1977. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 265-274.

228. Ланге, К.А., 1970. Научные школы и научные коллективы. *X съезд Всесоюзного физиологического общества им. И.П. Павлова*. Ленинград, т. 2.

229. Ландау, Л.Д. 1969. *Избранные труды*. Москва: Наука, 2-й том, 476 с.

230. Лебедев, П.Н. 1963. *Собрание сочинений*. Москва: Изд-во АН СССР, 128 с.

231. Левовицький, Т., 2012. Гуманітарні традиції і сучасність наукових шкіл у педагогіці. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 692 с.

232. Лемман, И.И. 1965. *Наука как социальный институт*. Ленинград: Наука, 177 с.

233. Леонтьев, А.Н., 1960. О формировании способностей. *Вопросы психологии*, № 1, с. 7–17.

234. Лернер, И.Я., 1974. *Проблемное обучение*. Москва: Знание.

235. Лефтеров, В.О., 2009. Дослідження ефективності особистісно-професійного розвитку фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, № 1, с. 159-171.

236. Лещенко, М.П., 2012. Наукова школа академіка Івана Зязюна. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 259-269.

237. Лісова, С.В., 2015. Синергетичний підхід як інноваційна орієнтація у педагогіці. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівненський державний гуманітарний університет, вип. 2, с. 83-92.

238. Логинова, Н.А., 2000. Феномен ученичества: приобщение к научной школе. *Психологический журнал*, № 5, т. 21, с. 106.

239. Лодатко, Є.О. 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*. Слов'янськ: СДПУ, 148 с.

240. Лозова, В.І., заг. ред. 2012. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія. Харків: Вид-во А.П. «Апостроф», 332 с.

241. Лук'янова, Л.Б., 2012. Особливості андрагогічної моделі навчання та оптимальні умови її використання. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 471-477.

242. Лук'янова, Л.Б., 2018. Наукова школа академіка І.А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 158-165.

243. Ляхович, Е.С. и Лукина, Н.П., 1988. Научные школы как возможная форма взаимодействия науки и образования. *Интеллектуальная культура специалиста*. Новосибирск, с. 42-53.

244. Ляхощка, Л.Л., 2012. Особливості діяльності науково-педагогічної школи в системі післядипломної педагогічної освіти. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл*:

проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 65-68.

245. Мадзігон, В.М., Ващенко, Л.М., Даниленко, Л.І. та ін., 2010. *Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти: наук.-метод. посібник.* Київ, 144 с.

246. Макаренко, О.В., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін: автореф. дис. кандидата пед. наук.* Кропивницький: Центральноукраїнський ДПУ імені Володимира Винниченка, 20 с.

247. Максимчук, І.А., 2017. *Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки.* Кандидат наук. Хмельницький національний університет, 196 с.

248. Максуюкова, С.Б., 1988. Научные школы и направления как внутринаучные регуляторы преемственности в историческом познании. *Проблемы социального познания и управления.* Томск, с. 59-66.

249. Мануйлов, Ю.С., 2000. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*, № 7, с. 36-41.

250. Мартиненко, О.М., 1999. *Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів в Україні (XIX ст.): автореф. дис. кандидата пед. наук.* Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 17 с.

251. Марцин, В.С. 2007. *Наукознавство: підручник.* Київ: УСБ; НБУ, 580 с.

252. Маслова, Н.В. 2002. *Ноосферное образование: монография.* Москва: Институт холодинамики, 338 с.

253. Маслоу, А., 1982. Самоактуализация. *Психология личности.* Москва: Изда-во МГУ, с. 108-117.

254. Махмутов, М.И. 1977. *Проблемное обучение: основные вопросы теории.* Москва: Педагогика, 368 с.

255. Мельниченко, Р.К., Сорочинська, О.А. та Стадниченко, А.П., 2018. Роль наукових шкіл у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології (з досвіду роботи Житомирської наукової малакологічної

школи). *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», вип. 90, с. 22-28.

256. Меньяйло, В.І. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності*. Доктор наук. Запорізький національний університет. 756 с.

257. Микитюк, О.М. 2001. *Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)*. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 256 с.

258. Микитюк, О.М., 2001. Науково-дослідна робота вищих навчальних закладів – складовий компонент навчального процесу. *Кримські педагогічні читання*: матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 р. Харків: НТУ «ХПУ», с. 213-219.

259. Микулинский, С., Ярошевский, М., Кребер, Г. и Штейнер, Г., науч. ред. 1977. *Школы в науке*. Москва: Наука, 523 с.

260. Микулинский, С.Р. и Родный, Н.И., 1966. Наука как предмет специального исследования (к формированию науки о науке). *Вопросы философии*. Москва, № 5, с. 25-38.

261. Миргородська, О.Л., 2008. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 20 с.

262. Михеев, В.И. 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. Изд. 3-е, стереотип. Москва: КомКнига, 200 с.

263. Моляко, В., 2011. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала. *Рідна школа*, № 12, с. 7-11.

264. Мосейчук, А.Р., 2017. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», 21 с.

265. Москалюк, Н.В., 2006. До питання формування дослідницьких умінь у студентів вищих навчальних закладів освіти. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Наукові та методичні основи викладання біологічних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах України»* (Київ, 26-27 жовт. 2006 р.). Київ, с. 79-81

266. Москалюк, Н.В., 2013. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін: автореф. дис. кандидата пед. наук.* Тернопіль: Тернопільський НПУ імені Володимира Гнатюка, 19 с.

267. Надольний, І.Ф., Андрущенко, І.Ф., Бойченко, І.В., Розумний, В.П. та ін. 1997. *Філософія: навч. посіб.* Київ: Вікар, 151 с.

268. Насс, О.В. 2010. *Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования: монография.* Москва: изд-во МПГУ, 200 с.

269. *Наука в Україні.* [online] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Наука_в_Україні

270. *Наукова школа – феномен науки.* [online] Режим доступу: http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?load=edu_shools_fenomen.html&project=nued2

271. *Наукова школа.* [online] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Наукова_школа

272. *Науковці України – еліта держави.* 2010; 2012; 2014; 2015; 2017. Київ: Видавництво Логос Україна, т. 1-5.

273. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013.* [online] Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

274. *Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010.* [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

275. Ничкало, Н., 2003. Науково-педагогічна школа Богдана Ступарика: профтехосвіта – університетська освіта – АПН України. *Українська педагогіка на межі століть*. Івано-Франківськ, с. 14.

276. Ничкало, Н.Г., 2010. Наукові школи і наукова критика. *Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації*: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 27-28 жовтня, 2010 р.). Київ: Інформаційні системи, вип. 2, с. 26-36.

277. Новиков, А.М. 2006. *Методология образования*. 2-е издание. Москва: «Эгвес». 488 с.

278. Новиков, А.М. 2013. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком, 208 с.

279. Новиков, А.М. и Новиков, Д.А. 2007. *Методология*. Москва: СИН-ТЕГ, 663 с.

280. Обозний, В.В. 2012. Становлення науково-педагогічної школи краєзнавчо-туристичного спрямування в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 91-99.

281. Овакімян, О.С., 2005. *Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента*: автореф. дис. кандидата соціолог. наук. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 20 с.

282. Оконь, В. 1978. *Проблемное обучение*. Москва: Педагогика.

283. Омеляненко, Г.А., 2012. *Формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів із фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 20 с.

284. Ортега-и-Гассет, Х. 1991. *Дегуманизация искусства и другие работы. Эссе о литературе и искусстве*. [сб. пер. с исп.]. Москва: Радуга, 639 с.

285. *Основні чинники формування творчої особистості та розвитку її творчих здібностей у процесі навчання.* [online] Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00116938_0.html

286. Павленко, О.П., 2005. *Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності.* Кандидат наук. Інститут педагогіки АПН України, 235 с.

287. Падалка, О.С., Нісімчук, А.М., Смолюк, І.О. та Шпак, О.Т. 2000. *Сучасні педагогічні технології:* навч. посіб. Київ: Просвіта, 368 с.

288. Панченко, Л.Ф. 2010. *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету.* Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 280 с.

289. Паращенко, Л.І., 2004. *Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи.* В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* Київ: «К.І.С.», с. 71-84.

290. *Педагог – це дослідник, лідер, креативна особистість.* [online] Режим доступу: <http://shepetivka.com.ua/blogs/pedahoh-tse-doslidnyk-lider-kreatyvna-osobystist.html>

291. *Педагог-дослідник як суб'єкт інноваційної школи.* [online] Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1419/>

292. Пехота, О.М. та Єрмакова, І.П. 2011. *Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи:* навч.-метод. посібник. Миколаїв: Іліон, 340 с.

293. Пехота, О.М., Будак, В.Д., Манкусь, І.В., Тихонова, Т.В., Олексюк, О.Є. та Балицький, О.І. 2003. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій:* навч. посіб. Київ: Видавництво А.С.К.

294. Пехота, О.М., Кіхтенко, А.З. та Любарська, О.М., 2001. *Освітні технології:* навч.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 256 с.

295. Пикельная, В.С., 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности: школоведческий аспект.* Доктор наук. Криворізький державний педагогічний інститут, 374 с.

296. Підласий, І.П., 1998. Педагогічні інновації. *Рідна школа*, № 12, с. 3-17.

297. Подмазин, С.И. 2000. *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта, 84 с.
298. [Подмазін, С.І., 2006](#). Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст. *Культурологічний вісник*, № 16, с. 123-128.
299. Подоляк, В.О., 2012. Педагогічна школа Д.В. Чернілевського як ефективний засіб підготовки майбутніх викладачів освітньої системи. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 290-298.
300. Поліхун, Н.І. 2010. *Як стати дослідником: посібник для учнів*. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 224 с.
301. *Положення про наукові школи Запорізької державної інженерної академії*. [online] Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/POLOGEN_151110.pdf
302. Полонский, В.М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высш.шк., 512 с.
303. Поляков, С.Д. и Зимин, Э.С., 2002. Научные школы в педагогике: особенности и этапы развития. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 4, с. 151-157.
304. Полякова, Г., 2018. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (78), с. 186-199.
305. Пометун, О.І., 2004. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», с. 15-24.
306. *Поняття наукової школи, її ознаки та функції*. [online] Режим доступу: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=99429>

307. Попович, І.Є., 2018. *Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії*. Кандидат наук. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 289 с.

308. Портнов А. *Наукове середовище і академічна культура в сучасній Україні*. [online] Режим доступу: https://chtyvo.org.ua/authors/Portnov_Andrii/Naukove_seredovysche_i_akademichna_kultura_v_suchasnii_Ukraini/

309. *Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікацій»*. № 1341 від 23 листопада 2011 р. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%20n12>

310. Примак, І.Д. та Примак, О.І., 2007. Проблема наукової школи в історії науки і в сучасній науці. *Наукова школа: сутність та етапи становлення. Секція "Педагогічні науки" (підсекція 2)*. Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди.

311. Прокопенко, І.Ф., Попова, Л.Д. та Сіра, І.Т. 2007. *Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70ті рр. ХХ ст.)*. Харків: ХНПУ, 152 с.

312. Прохорова, О.В., 2015. *Підготовка магістрантів педагогічних університетів до науково-дослідницької діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

313. Пустовіт, Л.О. та ін., 2000. *Словник іноземних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова», 1017 с.

314. Раєвська, І.М., 2014. *Розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет, 20 с.

315. Рапацевич, Е.С., сост. 2005. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: «Современное слово», 720 с.

316. Регейло, І.Ю., 2012. Теорія і практика наукового керівництва докторськими програмами в досвіді зарубіжних країн. В: В. Кремень та

Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 331-343.

317. Рибачук, А., 2016. Що приховано за назвою «наукова школа»? *Мистецтво лікування. Молоді вчені у пошуку*. № 9-10 (135-136), с. 50-52.

318. Робуль, О., 2006. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, № 1 (3), с. 35-42.

319. Родный, Н.И. 1969. *Очерки истории и теории развития науки*. Москва: Наука, 422 с.

320. Руда, С.П. та Гороховатська, О.Я., 2004. До проблеми визначення та вивчення наукових шкіл. *Наука та наукознавство. Додаток: матеріали IV Добровської конференції*, № 4, с. 99-103.

321. Савченко, О.Я. 1999. *Дидактика початкової школи: навч. підручник*. Київ: Генеза, 282 с.

322. Саух, П.Ю., 2012. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 44-50.

323. Селевко, Г.К. 2005. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: Народное образование, т. 2, 589 с.

324. Семакова, Т.О. та Сіліщенко, О.П., 2012. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, вип. 1 (1), с. 124-127.

325. Семенов, О.М., 2012. Роль особистості Вчителя у формуванні культури наукового дослідження. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 368-376.

326. Сергієнко, В.В. 2011. *Філософські проблеми наукового пізнання*: навч. посібник. Кременчук: Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, 103 с.

327. Сидоренко, О.П. *Філософія. Творчість у пізнанні та діяльності і наукове передбачення.* [online] Режим доступу: http://pidruchniki.ws/10611207/filosofiya/tvorchist_piznanni_diyalnosti_naukove_predbachennya#588

328. Сидорчук, Н.Г., 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.

329. Синявський, В.В. 2014. *Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування*: метод. посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 84 с.

330. Сисоєва, С.О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

331. Сисоєва, С.О. та Козак, Л.В. 2016. *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*: навч. посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 156 с.

332. Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги. 118 с.

333. Сіра, І.Т., 2002. *Теоретичні ідеї та практична діяльність учених Харківської науково-педагогічної школи (20-70 рр. ХХ ст.)*: автореф. дис. кандидата. пед. наук. Харків, 20 с.

334. Скрипник, М.І., 2014. *Підготовка науково-педагогічних кадрів, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти*: методичні рекомендації для системи післядипломної освіти. Київ: Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти», 318 с.

335. Сластенин, В.А. 2005. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы). *Педагогическое образование и наука*, № 4, с. 4-10.

336. Сластёнин, В.А. и Подымова, Л.С. 1997. *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 224 с.

337. *Словник української мови в 11 томах*: т. 6. 1975, 521 с.

338. Смирнов, В.И. 1999. *Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях*. Москва: Педагогическое общество России, 416 с.
339. Смолій, В.А., гол. ред. та ін. 2010. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Київ: Наукова думка, т. 7, 728 с.
340. Спіцин, Є.С. 2003. *Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 120 с.
341. Стоян, Т.А., 1999. *Університетська освіта в Україні в другій половині ХІХ століття*: автореф. дис. кандидата істор. наук. Київ: Київський університет імені Тараса Шевченка, 20 с.
342. Стражнікова, І.В. 2012. Доробки наукової школи Т.К. Завгородньої щодо розвитку педагогічної науки на західноукраїнських землях. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 306-318.
343. Ступарик, Б.М., 1995. *Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 48 с.
344. Султанова, Л.Ю., 2007. *Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, 20 с.
345. Сухомлинська, О.В., 2002. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. В: В.Г. Кузь, гол. ред. та ін. *Збірник наукових праць: Спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки»*. Київ: Науковий світ, с. 31-40.
346. Сухомлинська, О.В., ред. 2005. *Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посібник*. Київ: Либідь, кн. 1, 622 с.
347. Сущенко, Л.О., 2014. *Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 40 с.

348. Сущенко, Л.О., 2014. *Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 40 с.

349. *Творча особистість педагога*. [online] Режим доступу: <http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/7792-tvorch-a-osobistist-pedagoga>

350. Толочко, С.В., 2018. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*, February 23th. Kaunas, Lithuania, p. 93-97.

351. Толочко, С.В., 2019. *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 574 с.

352. Удич, З.І., 2018. Інклюзивна освіта – перспективний напрям розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95), с. 213-219.

353. Устенко, О., 2002. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*, № 3-4, с. 11-19.

354. Фамілярська, Л.Л., 2017. *Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 208 с.

355. Фіцула, М.М. 2010. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ: Академвидав, 456 с.

356. Фіцула, М.М., 2005. *Педагогіка*: навч. посіб. для вищ. пед. закл. освіти. 3-тє вид., перероб. і допов. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 231 с.

357. Фролова, И.Т. 1991. *Философский словарь*. Москва: Политиздат, 519 с.

358. Фурман, А.В., 2014. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. [*Психологія і суспільство*](#), № 3, с. 11-29.

359. Хайтун, С.Д., 1977. Об историческом развитии понятия научной школы. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 275-285.

360. Хомич, Л.О. 1998. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Київ: Магістр-S, 125 с.

361. Хорунжий, М. 2012. Науково-педагогічна школа як основа інтелектуального потенціалу університетського закладу. *Університетська освіта*, № 2, с. 20-23.

362. Храмов, Ю.А. и Барьяхтар, В.Г., ред. 1987. *Научные школы в физике*. Киев: Наукова думка, 400 с.

363. Хриков, Є.М., 2006. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*, № 19 (114), ч. 1, с. 11-16.

364. Хриков, Є.М., 2012. До питання про створення науково-педагогічних шкіл в Україні. *Шлях освіти*, № 4, с. 2-6.

365. Хриков, Є.М., 2012. Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 65-75.

366. Хуторской, А.В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64.

367. Цветкова, Г.Г., 2012. Науково-педагогічні школи України початку ХХ століття як осередки професійного самовдосконалення педагогів. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 200-203.

368. Цехмістрова, Г.С. 2003. *Основи наукових досліджень*: навч. посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 240 с.

369. Цехмістрова, Г.С., 2012. *Методологія та організація наукових досліджень*: навч. посіб. 2-е вид. доп. Київ: Видав. Дім «Слово», 352 с.

370. Цільмак, О.М. 2009. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. № 1-2, с. 128-134.

371. Цун Чжоу. 2016. *Формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», 20 с.

372. Чернілевський, Д.В., Томчук, М.І., Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., Захарченко, В.І., Вознюк, О.В. та Сіранчук, Н.З. 2012. *Методологія наукової діяльності*: навч. посіб. Вид. 3-є, перероблене. Вінниця: Вид-во АМСКП, 364 с.

373. Чорнойван, Г., 2020. Розвиток дослідників (наукових працівників) в університетах України в умовах євроінтеграції: теоретичні основи. В: О. Жабенко, В. Муромець, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, та О. Ярошенко. *Теоретичні основи розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії: препринт (аналітичні матеріали) (I частина)*. Київ: ІВО НАПН України, с. 25-37.

374. Чорнойван, Г.П., 2011. *Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації Росії та України (1991-2009 рр.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 20 с.

375. Чорнойван, Г.П., 2019. Технології кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників університетів. *Інноваційна педагогіка*, № 18, с. 166-170. doi: 10.32843/2663-6085- 2019-18-2-36

376. Шарлович, З.П., 2015. Впровадження моделі формування професійно-педагогічної компетентності медсестр у процесі фахової підготовки. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ: Ін-т інновац. технологій змісту освіти МОН України, вип. 87, с. 84-87.

377. Шарлович, З.П., 2015. *Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової*

підготовки. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 208 с.

378. Шарлович, З.П., 2017. Акмеологічний аспект розвитку професійної майстерності спеціаліста медсестринства через післядипломну освіту на опорних ідеях В.О. Сухомлинського. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 5 (91), с. 162-166.

379. Шацкий, С.Т., 1958. Дети – работники будущего. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз, с. 27-80.

380. Шацкий, С.Т., 1958. Школа и строительство жизни. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз, с. 267-293.

381. Шашенкова, Е.А., автор-сост. 2010. *Исследовательская деятельность: словарь*. Москва: УЦ «Перспектива», 88 с.

382. Шейко, В.М. та Кушнаренко, Н.М. 2008. *Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник*. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 310 с.

383. Шестак, Н.В. та Астанина, С.Ю. *Роль научных школ в подготовке молодых ученых*. [online] Режим доступу: http://www.muh.ru/.Docs/niipo/30_2006.htm?user=caae910f81eflcb713432f41a19096fa

384. Штофф, В.А., 1972. *Введение в методологию научного познания: учебн. пособ.* Ленинград, 191 с.

385. Штофф, В.А. 1966. *Моделирование и философия*. Москва–Ленинград: Наука, 302 с.

386. Щербакова, Н.П. 2014. Університети Стародавнього Світу: Наланда. В: Антонова, О.Є., Павленко, В.В. та Щербакова, Н.П., ред. *Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток: зб. наук. праць молодих дослідників*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 24-28.

387.Щербакова, Н.П., 2005. Перспективи розвитку шкільної освіти. В: В.М. Єремєєва, ред. *Науковий пошук молодих дослідників: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, вип. 2, с. 36-39.

388.Щербакова, Н.П., 2011. Науково-дослідна діяльність магістрантів як важлива складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 травня 2011 р., м. Житомир*. Київ: ІОД, с. 375-379.

389.Щербакова, Н.П., 2012. Научная школа – фундамент подготовки научно-педагогических кадров. *Вестник Семипалатинского государственного педагогического института: научно-метод. журнал. Семей (Казахстан), № 3 (27), с. 105-107.*

390.Щербакова, Н.П., 2012. Професійне становлення педагога-дослідника у сучасній науково-педагогічній школі. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 319-330.

391.Щербакова, Н.П., 2012. Роль керівника науково-педагогічної школи у творчому зростанні особистості дослідника. *Наукові записки: зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА: [матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. «Історико-педагогічні дослідження в Україні: стан, проблеми, перспективи», Хмельницький, 18 жовт. 2012 р.]*. Хмельницький: ХГПА, вип. 1, с. 236-241.

392.Щербакова, Н.П., 2012. Становлення наукової думки в Древній Індії: перші філософські школи. *Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 1. Ідеї педагогів минулого в освіті сьогодення: зб. наук. праць молодих дослідників / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 10-16.

393.Щербакова, Н.П., 2012. Термінологічний аналіз понять «інноваційні технології» у педагогіці. В: О.С. Березюк та О.М. Власенко, ред. *Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної освіти: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 18-21.

394. Щербакова, Н.П., 2013. До проблеми формування професійної компетентності педагога-дослідника. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 21 лист. 2013 р., м. Київ. Київ: Ін-т обдарованої дитини, с. 256-260.

395. Ювіляри НАПН України. *Бібліографічний покажчик*. [online] Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/id/358/>.

396. Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Либідь, 526 с.

397. Ягупов, В.В., 2015. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки. Том 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, с. 22-28.

398. Яковлева, А.М. 2008. *Сучасний тлумачний словник української мови: 55000*. Київ: Торсінг плюс, 671 с.

399. Ярмаченко, М.Д., ред. 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка, 516 с.

400. Ярошевський, М.Г. 1977. *Логика развития науки и научная школа*. В: С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский, Г. Кребер и Г. Штейнер, ред. *Школы в науке*. Москва: Наука, с. 7-97.

401. Ярошенко, О.Г., 2016. Освітнє середовище науково-дослідницької діяльності в університеті: сучасні виклики. *Концепція та методологія реалізації науководослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів*: монографія. Київ, с. 6-26.

402. Ярошинська, О., 2011. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади і перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, вип. 4, ч. 1, с. 104-109.

403. Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 365 с.

404. Яценко, С.Л., 2006. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання [online]. *Вісник Житомирського*

<http://eprints.zu.edu.ua/1325/1/555.pdf>.

405. Born, M. 1968. *My Life and My Views*. New York: Scribner.
406. *Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations: strategy paper*. [online] Режим доступу: <http://www.voced.edu.au>
407. Drozdowicz, Z. (2007). Szkoły w nauce. «*Forum Akademickie*», Nr. 2.
408. Goćkowski, J. & Rybicki, P. 1980. Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych. *Autorytet w nauce*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, s. 45.
409. Knowles, M.S., et al., 1984. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
410. Kremen, W., Lewowickiego, T. & Sysojewej, S., red. 2010. *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. Warszawa–Kraków, 374 s.
411. Kuhn, T. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2ed. Chicago.
412. Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: ITE-PIB.
413. Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du future*. Paris: UNESCO, p. 15-17.
414. Ogrodzka-Mazur, E. (2006). Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego. V: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, red. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn–Warszawa: Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie, s. 153-168.
415. Okoń, W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak», s. 403.
416. Popper, K. 1977. *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa: PWN, s. 39-40.
417. Sady, W. 2000. *Spór o racjonalność naukową od Poincarégo do Laudana*. Wrocław: Wydawnictwo Funna, s. 9.

418.Szacki, J. 1981. O szkołach naukowych (Zarys problematyki). V: J. Goćkowski, A. Siemianowski, red. *Szkoły w nauce*. Wrocław: Ossolineum, Komitet Naukoznawstwa PAN.